

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE **HISTÓRIA** PROF**HISTÓRIA**/UFSM

contribuições para o
ensino-aprendizagem

Volume **2**

Marta Rosa Borin

Leonice Aparecida de
Fatima Alves Pereira Mourad
(Organizadoras)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**MESTRADO
PROFISSIONAL
EM ENSINO DE
HISTÓRIA**
PROFHISTÓRIA/UFSM

contribuições para o
ensino-aprendizagem

Comitê Científico

Prof. Dr. Francisco de Paula Souza Mendonça Junior (UFSM)

Prof. Dr. João Malaia Casquinha dos Santos (UFSM)

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)

Prof. Dr. José Iran Ribeiro (UFSM)

Prof. Dr. José Martinho Remedi (UFSM)

Prof. Dr. Julio Quevedo dos Santos (UFSM)

Prof. Dr. Leonice de Fátima Murad (UFSM)

Prof. Dr. Luiz Reznik (UFRJ)

Prof^ª. Dr^ª. Marta Rosa Borin (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Nikelen Acosta Witter (UFSM)

Marta Rosa Borin
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
(Organizadoras)

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE **HISTÓRIA** PROFHISTÓRIA/UFSM

contribuições para o
ensino-aprendizagem

Volume 2



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Copiart

Tubarão-SC, 2021

© 2021 by Marta Rosa Borin, Leonice Aparecida de
Fatima Alves Pereira Mourad

Equipe Técnica sob Coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Revisão textual

Márcia Regina Pereira Sagaz

Normalização ABNT

Márcia Regina Pereira Sagaz

Marco Antonio Lapa Silveira

Projeto Gráfico e Diagramação

Rita Motta

Impressão

Gráfica e Editora Copiart



Esta obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>>

M586 Mestrado profissional em ensino de história [recurso eletrônico] :

Profhistória/UFSM : contribuições para o ensino-aprendizagem :
Volume 2 / Marta Rosa Borin, Leonice Aparecida de Fátima Alves
Pereira Mourad (Organizadoras). – 1. ed. – Tubarão (SC) : Copiart,
2021.

201 p. , figs., fots., 23 cm.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <https://profhistoria.ufrrj.br/>

Inclui referências

ISBN: 978-65-86387-38-4 (e-book)

1. História – Estudo e ensino. 2. História local – Santa Maria (RS).
3. Educação – História e crítica. 4. Professores de história – Formação.
5. Jogos educativos. 6. Direito das mulheres. I. Borin, Marta Rosa.
II. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima.

CDU: 93/99:37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Copiart

GRÁFICA E EDITORA COPIART

Rod. Norberto Brunato, 2818. Km 02. São João, MD.
Tubarão, SC. CEP 88702-803.

+55 48 3626 4481 | 48 3628 3260

copiart@graficacopiart.com.br

www.grficacopiart.com.br

Sumário

GAMES NA SALA DE AULA: formação discente e docente	9
--	---

Ângelo Tiago Pretto

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos

A EXPERIÊNCIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	24
--	----

Narendranath Martins Costa

Marta Rosa Borin

A ALIMENTAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE HISTÓRIA	45
--	----

Adriana Sassi de Oliveira

José Martinho Rodrigues Remedi

AS MULHERES-MARAVILHAS BRASILEIRAS VÃO À SALA DE AULA: história, lutas e conquistas dos direitos das mulheres no Brasil	68
---	----

Joana Adriana Nunes Martins

José Iran Ribeiro e Nikelen Acosta Witter

A CONFECÇÃO DE JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO BORJA, RS, PARA OS ALUNOS DO 4.º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL APARÍCIO MARIENSE	87
---	----

Márcia Cristina Cabreira Rodrigues

Leonice Alves Pereira Mourad

HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: uma proposta de apoio didático	102
---	-----

Rosângela Seling Vorpágel

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos

O PROFESSOR DE HISTÓRIA ATUANDO NO ENSINO RELIGIOSO: um caminho de combate à intolerância religiosa....	117
---	-----

Marcelo Noriega Pires

José Iran Ribeiro

AS SOCIEDADES PRÉ-COLONIAIS NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: um olhar para além do colonizador europeu.....	128
---	-----

Carlos Roberto de Castilho Rosa

Marta Rosa Borin

“EDUCAÇÃO É COMPROMISSO, NÃO É VIAGEM”: temáticas para o ensino de História em álbuns musicais nacionais (2017-2019).....	147
---	-----

Matheus Valduga Martins

Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	160
---	-----

Carolina Bitencourt Becker

Jorge Luiz da Cunha

SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA: o aprender e uma avaliação reflexiva	172
--	-----

André Bertuzzi

José Iran Ribeiro

CACHOEIRA DO SUL: vamos conhecer? elaboração de material paradidático a partir do patrimônio histórico	186
--	-----

Antoniela A'Costa Rodrigues

Marta Rosa Borin

Apresentação

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), núcleo da Universidade Federal de Santa Maria, apresenta a comunidade acadêmica artigos resultantes das dissertações de Mestrado da turma de 2018.

Este programa de pós-graduação *stricto sensu* é oferecido em rede nacional sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). O Mestrado tem como objetivo proporcionar formação continuada em exercício aos docentes de História da Educação Básica, a fim de dar qualificação certificada para o exercício da docência, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, as dissertações do PROFHISTÓRIA são resultado das experiências docentes e têm por objetivo ressignificar o ensino-aprendizado, bem como gerar conhecimentos que possam ser utilizados por outros profissionais da área de História nos diferentes contextos. Além disso, o discente-professor precisa elaborar um produto final, o qual pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar. Assim, os textos apresentados neste livro denotam as dissertações, as quais contemplam as Linhas de Pesquisa do programa: a) Saberes Históricos no Espaço Escolar, a qual contempla pesquisas sobre o processo de ensino

e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola; b) Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, que abarca estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. e c) Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, que abrange investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral.

A edição deste livro somente foi possível devido ao apoio financeiro da CAPES.

Profª Drª Leonice de Fátima Mourad

Profª Drª Marta Rosa Borin

Coordenação ProfHistória/UFSM – 2018-2021

GAMES NA SALA DE AULA: formação discente e docente



Ângelo Tiago Pretto¹
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos²

1 Introdução

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado apresentada pelo autor para a obtenção do título de mestre em Ensino de História e tem como ênfase a utilização de *games* no processo de aprendizagem dos alunos e a formação de professores para que se possam utilizar dessa ferramenta em sala de aula.

Os jogos eletrônicos, hoje comumente chamados de *games*, são culturalmente enraizados nos hábitos da geração a que estamos retratando, que conhecemos como Geração Z, nascidos na Era Digital, em que um jogo precisa também ser chamativo, agradável, com fácil jogabilidade e de fácil compreensão, visto que, nessa geração, não há tempo ou interesse por ferramentas demasiadamente complexas ou longas.

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Doutor em História, pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Dessa forma, o impacto dos *games* e da cultura digital, como um todo, na vida das pessoas, é muito significativo, tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo. Sua capacidade de interação é um fator muito atrativo para os jogadores, que se colocam em ação de troca durante o jogo, como um dos fatores que os motivam a dedicar seu tempo à essa atividade. Acredito que, diferentemente de cinema, livros, peças teatrais, quadrinhos, e demais fontes culturais de pesquisa, o jogo traz uma interatividade muito grande, e os resultados dependem da ação de cada jogador, que não é apenas um mero espectador.

2 O uso de games na História ensinada

Pensando a utilização de jogos na área educacional, essa não é algo recente, surgida apenas com a ascensão das tecnologias. O jogo, em si, por mais remoto e simplório que fosse, já foi sugerido como ferramenta de aprendizagem por Jean-Jacques Rousseau, em meados do século XVIII, na sua obra *Emílio*, ou *Da Educação*, narrando que a criança realiza atividades de forma autônoma, utilizando-se de jogos, e que não as conseguiria fazer caso fosse forçada ou de outra maneira.

Refletir sobre o processo de construção do conhecimento através de uma ferramenta tecnológica é algo que motiva os educadores e, por consequência, torna-se um desafio e uma inovação para os alunos, muitas vezes acostumados com lousa e livro didático apenas, ou a idas não muito frequente ao laboratório de informática. Dessa forma, o objetivo geral do projeto é contribuir com a aprendizagem dos alunos de forma significativa e prazerosa, mostrando que o uso de *games*, nas aulas de História, pode ser uma metodologia exitosa.

Quando falamos em Educação também estamos nos referindo a transformação social, inclusão e possibilidades. Essas formas de pensar o alunado do século XXI é bastante questionável, visto que não podemos mais classificar um grupo de pessoas ao longo de um período de cem anos. Na atualidade, com os jovens que temos na escola, pensar

por um período de dez anos já é suficiente, e já percebemos mudanças entre eles.

Sendo assim, o educador que hoje está em sala de aula, precisa renunciar ao pensamento enraizado e imóvel, e tentar se aproximar do alunado como eles se apresentam e não do que alunado ele idealiza ou do que existiu em algum lugar do passado. Por essas afirmativas temos que analisar a nova geração conforme ela emerge e se desenvolve, ao objeto que elas têm acesso e também no que de comum nos aproxima.

Segundo Petry (2016), doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – autor de diversas obras sobre ambientes virtuais, principalmente voltadas à aprendizagem – é preciso refletir sobre conceitos e situações que envolvem os jogadores, sobre os motivos da criação dos jogos e também sobre sua ressignificação como objeto digital da cultura pós-moderna – que é todo esse período posterior aos anos de 1980, marcado pelo capitalismo e pela globalização – não somente sendo um instrumento de participação cultural, mas como um elemento que possa também dar novos sentidos e diferentes leituras a eles. A análise ontológica do autor traz à tona a reflexão acerca do indivíduo ao qual o jogo se destina ou a todos os elementos que constituem sua produção, disseminação e enraizamento social, tanto para o público a que se destina, passando por entre seus idealizadores e por suas contribuições pessoais àquele produto.

O impacto dos *games* e da cultura digital, como um todo, na vida das pessoas, é muito significativo, tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo. Sua capacidade de interação é um fator muito atrativo para os jogadores, que colocam a sua ação de troca durante o jogo como um dos fatores que os motiva a dedicar seu tempo a essa atividade. Acreditamos que assim, diferentemente de cinema, livros, peças teatrais, quadrinhos e demais fontes culturais de pesquisa, o jogo traz uma interatividade muito grande, e os resultados dependem da ação de cada jogador, que não é apenas um mero espectador.

Ainda de acordo com Petry (2016), várias pesquisas foram realizadas comparando *videogames* e jogos de computador com outros

sistemas educacionais, e trazem resultados e evidências das qualidades da utilização dessa ferramenta, também no sentido motivacional dos alunos, fazendo com que os educadores se sentissem entusiasmados em se utilizar desse recurso. Essa interatividade disponível nos *games* é a peça-chave que o diferencia das demais ferramentas, pois a grande reclamação dos educadores é a falta de motivação dos alunos, que pode ser superada pelos *games*.

De acordo com Manuel Castells, em entrevista cedida a Malu Fontes, a Educação conectada é a nossa realidade e, para tanto, é preciso saber aproveitar as oportunidades trazidas pela conexão virtual para a sala de aula e para a formação dos alunos:

[...] mais importante é que todos nós já vivemos hibridamente em presença física e presença virtual na rede. Em um mundo assim, a educação é decisiva para aproveitar as imensas oportunidades que a conexão permanente e o acesso a bases de dados oferecem. Isso pode se aplicar a todos os âmbitos da economia e da vida cotidiana. Mas essa mesma educação tem que mudar, isso é o mais importante, pelo fato de a educação ser, talvez, a instituição mais atrasada e conservadora em todos os países. Não se trata de educar só pela internet. Trata-se de uma educação que forme pessoas com capacidade mental autônoma de processar informação e aplicá-la a cada tarefa e projeto de vida. (FONTES, 2015).

Ainda pensando sobre a troca de conteúdo, a Geração Z permite uma possibilidade imensa de aproximação por parte das pessoas que queiram compreender tal desenvolvimento humano. Nessa linha de pensamento, podemos adentrar com o papel dos professores, que, há muito tempo, deixou de ser aquela figura esguia e arrumada que ordenava e falava sozinho. É preciso pensar que eles também estão próximo à Geração Z, provavelmente vindo da Geração Y, que foi a primeira no mundo globalizado, nascida entre os anos de 1980 e início dos anos de 1990.

O resultado que buscamos, como docentes, é a aprendizagem do alunado, e que ela possa ser significativa, que eles compreendam por que aprenderam determinado conteúdo e como tais saberes podem auxiliar na construção da sua identidade, personalidade, construindo-o como cidadão no mundo. Para que tal processo aconteça, o professorado precisa estar atento às várias formas de aprender e, no mundo atual, a tecnologia é enraizada de tal modo que perpassa a vida de todos, em todos os contextos do dia a dia, inclusive na sala de aula.

Nossa sociedade é marcada por tantas tecnologias que proporcionam circulação de informações quase que instantâneas. Fatos ocorridos em qualquer lugar estão distantes a apenas alguns segundos, devido às possibilidades vindas de tantos recursos tecnológicos. A tecnologia está espalhada por todos os lados, presente nos recursos mais simples como o uso de um cartão de crédito, até mesmo em supercomputadores que analisam dados, fornecem diagnósticos e preveem acontecimentos futuros climáticos ou astronômicos.

Essa dinâmica exige, na atualidade, um novo profissional, que requer competências para atuar nesse meio social interativo, o que impacta diretamente em concepções metodológicas no campo da Educação. A velocidade da informação também nos desafia a sermos educadores mais velozes, não no sentido literal da palavra, mas principalmente quando falamos em aproximação com a realidade do nosso aluno e na retórica de nossos questionamentos.

Repensar a Educação sob um novo prisma, com um paradigma educacional, requer muita reflexão dos envolvidos, principalmente acerca dos benefícios e impactos das tecnologias educacionais em sala de aula. Essa reflexão precisa ser constante, assim como a atualização dos softwares:

[...] as TICs proporcionam um espaço de profunda renovação da escola e que os agentes educativos têm aqui um grande desafio: transformar o modelo escolar que privilegia a lógica da instrução e da transmissão da informação, para um modelo cujo funcio-

namento se baseia na construção colaborativa de saberes e na abertura aos contextos sociais e culturais. (SILVA, 1998, p. 194).

Assim, vemos que não se trata somente de teoria; a sala de aula diariamente nos desafia a novas formas de ensinar. O uso das tecnologias da informação, que acontece já há alguns anos, em sala de aula, deixa apenas de ser o uso de computador para pesquisas ou filmes, vídeos e mídias de imagens e sons. A sala de aula de hoje, especificamente, requer mais do que isso. Ela precisa adequar-se ao “curtir e compartilhar”, ao *download* de aplicativos, ao vínculo quase que total entre conteúdo científico e disseminação em redes sociais.

Quando analisamos, de fora, tal afirmação, podemos concluir que se trata de exagero, de uma rebuscada e quase infundada busca pela aprovação pessoal do alunado em relação ao professor, como se fosse uma corrida em busca do prêmio de docente mais parceiro, dinâmico e atento. Essa até pode ser uma consequência do trabalho com o uso de alternativas midiáticas, mas é uma das poucas formas de acessar o aluno dos anos finais, que, como já discorrido anteriormente, encontra-se em uma fase de total aversão a qualquer figura de autoridade.

Os alunos foram unânimes em dizer que a experiência foi bastante válida e que houve sim um maior interesse pelo tema das aulas com essa metodologia. Quando questionados acerca da introdução dos *games* em outros conteúdos e em outras disciplinas, foram enfáticos em afirmar que estariam dispostos a tentar, mesmo que, em um primeiro momento, não conseguissem pensar em algum jogo conhecido comercialmente para se utilizar nas aulas.

Essa questão da vinculação de um *game* comercial à sala de aula ainda é pouquíssimo conhecida pelos alunos. Apesar de, durante nossa experiência, trocarmos ideias do que falamos nas aulas, durante a sequência do jogo, de lembrarmos do conteúdo, especificamente nos momentos em que o *game* se aproximava desses, o alunado ainda não consegue fazer uma linha de raciocínio no sentido de encontrar, nesses *games* que conhecem ou jogam, uma vinculação com a sala de aula.

Isso se deve ao fato de termos, como cultura, o distanciamento entre diversão e sala de aula, provavelmente vindo de gerações engessadas no tradicional, no mesmo de sempre, no que deu certo e que ninguém se atreve a mexer.

A questão é que estamos, há muito tempo, vendo que a escola tradicional não tem mais espaço, não dá mais certo. Muitas vezes, como educadores, focamos em buscar uma retomada de aulas e práticas que não existem mais, lembrando alunos estáticos e mudos que também não estão mais nas salas de aula.

A partir dessa experiência, podemos entender que o alunado está sim disposto a aprender, a construir conhecimento, a ouvir, mas, em contrapartida, nessa nova geração (que se sucederá por outra tão ou mais sedenta por mudanças), é preciso também dar vez e voz aos educandos, torná-los protagonistas de suas aprendizagens. É preciso que os educadores também mudem sua postura, pois os alunos que estão em nossas salas de aula se precisam constituir cidadãos críticos, pensantes, que possam fazer dela um ambiente de interação, de troca, de aprendizado coletivo.

Nessa atividade especificamente, podemos analisar que os estudantes se aproximam muito das tecnologias e que elas são um caminho sem volta no nosso cotidiano. Não é mais possível pensar uma escola sem interação digital, sem se poder utilizar das ferramentas tecnológica para a aprendizagem dos seus alunos. Em uma experiência como essa, temos a clareza do que os alunos sabem do que precisam e do quanto podem contribuir para o próprio aprendizado, fazendo com que o professor seja um mediador das relações de construção dos saberes e não apenas um orador frente aos ouvintes.

Como culminância e verificação da real eficácia dos *games* na sala de aula, foi possibilitado aos professores uma pequena Oficina Pedagógica com a apresentação dessa pesquisa e a possibilidade de acompanhar os educadores com interesse em aprender sobre *games* e poder trabalhá-los em suas aulas, independentemente da disciplina em que atuam. Nesse sentido, com o apoio integral da escola, fizemos uma atividade de

formação continuada no educandário onde a pesquisa e a prática aconteceram, possibilitando que os demais professores vivenciassem, na prática, essa ferramenta de ensino estruturado.

Depois de um agendamento prévio com o convite para os professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, organizou-se um espaço para que pudéssemos aliar também, no contexto dos educadores, um momento de integração, de diversão e de aprendizagem, exatamente os mesmos objetivos que existem com os alunos. Nesse sentido, iniciamos a oficina com a contextualização do jogo, abordando sua finalidade dentro da disciplina de História e com a abertura de espaço de questionamento e sugestão, para que inicialmente pensassem em algum tema de suas disciplinas nesse mesmo jogo.

Depois desse primeiro momento, os professores/as foram convidados a jogar. Igualmente como os alunos, alguns educadores não conheciam todas as ferramentas disponíveis em seus *smartphones*, sendo que alguns deles apenas sabia de jogos e aplicativos que já vinham instalados de fábrica, sem conhecimento de uma loja online onde pudessem fazer aquisições de outras ferramentas úteis para o seu dia a dia.

Com um momento introdutório, houve, por parte dos educadores a mesma postura dos alunos: receio de não conseguir, risos, dificuldades de motricidade fina (tal destreza com o manuseio do jogo provém apenas da prática), comemoração quando o personagem conseguia acertar ou fazer o que era previsto. Nesse momento, também há a mediação do professor, já que ele precisa constantemente contextualizar o *game*, fazer o aluno refletir sobre o conteúdo da aula, aliando a diversão com a construção do conhecimento.

Entrando num período de brincadeira e descontração, depois do empréstimo de dispositivos entre si, os professores puderam explorar o jogo, rindo, divertindo-se, conhecendo e passando por problemas quando os inimigos chegavam. Esse momento também foi favorável para a explicação, quando eles puderam vivenciar o conteúdo histórico da aula sendo realizado. Muitas vezes, sem perceber, conversamos e

discutimos sobre o assunto da aula, da mesma forma com que aconteceu com os alunos durante a experiência.

Os professores também puderam sugerir temas dentro de suas disciplinas, e escolhemos algumas para contextualizar no jogo, com a promessa de podermos fazer mais encontros como esse, para que todos pudessem aliar suas aulas ao uso de um jogo. Assim como com os alunos, o momento da prática antecedeu momentos de pesquisa, de reflexão e de contextualização.

Pensar na utilização dos jogos também é parte do planejamento do educador e, além da diversão, é preciso que essa ferramenta seja realmente útil ao aluno. Nesse sentido, os professores primeiramente analisaram o tema proposto – América Colonial – conheceram um pouco da teoria sobre esse conteúdo específico e deram sequência com o conhecimento do jogo, sua funcionalidade, aplicabilidade e seu enredo em si, já que a maioria desconhecia o *game*.

Aproveitamos a oportunidade para discutir sobre os *games*, sobre os jogos a que tivemos acesso na infância, sobre os jogos que os filhos, sobrinhos ou afilhados desses educadores possuem e da nossa postura de distanciamento ou de aproximação dessas possibilidades de conhecimento e diversão. Nesse momento da Oficina, também pudemos lembrar esses jogos a que tivemos acesso, garantindo boas memórias e risadas, carregadas de nostalgia de um tempo bom.

Já no nosso momento prático da Oficina Pedagógica, os professores foram desafiados a pensar alguma utilização do *game* específico que recebeu, para pensar nele conforme sua disciplina. O objetivo é que os professores também encontrem uma função real para aquela atividade, que ele perceba que não se trata apenas de diversão, mas que a construção do conhecimento se dá em qualquer momento, sob qualquer perspectiva, basta que encontremos a oportunidade certa de trazer o conhecimento à tona.

Os professores reuniram-se em grupos para realizar a atividade (seguindo uma organização de disciplina que ministram) e, dessa forma, lembraram antigos jogos, de vídeo *games* já extintos, mas que

marcaram a infância de todos que ali estavam. Por meio de anotações, rascunhos, uso de imagens da internet e seguindo uma metodologia específica das disciplinas, montaram pequenos momentos de aula que pudessem colocar em prática o uso dos *games*.

Os materiais que foram utilizados pelos professores na oficina foram trazidos de antemão, já que, por se tratar de um assunto novo na escola, nesse primeiro contato, foi necessário trazer algumas sugestões de jogos, um resumo da sua jogabilidade, histórico etc. Depois desse conhecimento prévio, os educadores montaram, de acordo com suas aulas, um pequeno cartaz levantando hipóteses, fazendo comparações e criando oportunidades de introduzir esses jogos nas suas aulas.

Nesse sentido, dentro da oficina pedagógica, também levantamos a questão de pensar a avaliação não somente como uma forma de obtenção de notas, de construção protagonizada pelos alunos, mas utilizando-se dela como uma ferramenta para pensar e repensar a prática pedagógica do educador. Quando também somos alvo de avaliação e quando nos oportunizamos avaliar nosso trabalho, temos a oportunidade de nos conscientizar de mudanças práticas necessárias, ou até mesmo de darmos continuidade a práticas que estão no caminho certo.

Essa linha tênue entre a avaliação estatística e a avaliação que nos possibilita pensar também deve ceder espaço a autoavaliação. Não podemos homogeneizar os alunos, esperando os mesmos resultados de pessoas distintas. É preciso dar espaço para que os educandos também tenham a oportunidade de refletir sobre a construção do seu conhecimento, do acesso ao saber científico, das ferramentas educacionais utilizadas e até mesmo os fazer refletir sobre o seu papel dentro da construção do conhecimento:

Autoavaliação: instrumento que propicia o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias atitudes e formas de

estudo, direcionada para os problemas que enfrenta. (BATISTA, 2005, p. 22).

A autoavaliação deve oportunizar ao estudante um momento de reflexão acerca da sua postura diante das aulas, das suas atitudes individuais e no grupo, seus avanços, medos, conquistas, dificuldades e necessidades. Aqui, devemos lembrar que eles levem em conta suas impressões como um todo, não somente como pertencentes a um grupo, mas também na construção de seus saberes.

3 Considerações finais

O objetivo da escola é fazer com que todos aprendam, e isso só acontece quando o educando tem entendimento do porquê está ali, do que pretende com isso, dos motivos pelos quais precisa desenvolver determinada atividade, o que irá construir e adquirir com essas novas possibilidades. Uma relação de aproximação. Quando há explicação dos objetivos do educador, o aprendizado acontece de forma mais satisfatória.

A prática de interdisciplinaridade é sempre um desafio, ainda mais quando contempla também uma nova forma de abordagem metodológica. É preciso domínio da sua formação, visto que abre a necessidade de criar situações que possam abrir o espaço de diálogo com as outras áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é um movimento de renovação.

É preciso, por parte do grupo de educadores, estar em constante diálogo, para que a interdisciplinaridade aconteça. Mais que meios didáticos, mais que mudanças metodológicas, mais do que tecnologias ou linguagens de programação que se aproximem dos educandos, é preciso aproximação afetiva. É preciso colocar-se no lugar do outro, é preciso pensar no viés social que a escola tem, no seu compromisso intelectual, social e principalmente afetivo.

Chego ao final desta etapa concluindo que todas as análises teóricas possíveis não surtem o mesmo efeito se não houver afetividade, encontro, troca, ligação. Essas questões perpassam os educadores durante a sua trajetória, e vemos, ao final, refletir sobre o trabalho docente, que aqueles os quais educamos cientificamente e por valores, são um pouco nossos, e carregamos conosco também seus anseios e suas conquistas.

Bibliografia

ASSASSIN'S CREED PIRATES. **Ubisoft**, [S.L.], [2018]. Disponível em: <<https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed-1/>> Acesso em: 8 jul. 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Monitoramento e avaliação da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale, FaE, Editora da UFMG, 2005.

BETHELL, L. **História da América Latina**: América Latina Colonial. São Paulo: Editora da USP, 2012.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modelo de ser e estar no mundo. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: novos passos II – Anos Finais – proposta curricular. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 33-45.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, sociedade & cidadania**: 7. ano. São Paulo: FTD, 2015.

CÂMARA, Maria Lúcia B. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG**: uma experiência em construção. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

COMMESCOPE COMUNICAÇÕES. **Portal virtual**. [2018]. Disponível em: <https://pt.commscope.com/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth. S.; EGUIA-GOMEZ, José Luiz. Pesquisa da avaliação e da eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais: reflexões em torno da literatura científica. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

ELLIOTT, Jhon. H. A conquista espanhola e a colonização da América. *In*: BETHELL, Leslie. (org.) **História da América Latina**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho; HUE, Sheila Moura. **Piratas no Brasil**: as incríveis histórias dos ladrões dos mares que pilharam nosso litoral. São Paulo: Globo, 2014.

FONTES, Malu. Manuel Castells: a comunicação em rede está revitalizando a democracia. [Entrevista cedida a] **Correio da Bahia**, Salvador, 11 maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3xfXI40>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História**: reflexões e propostas para ações. Erechim: Edelbra, 2012.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes. Curitiba: Ayumará Educação, 2012.

HOFFMANN, JUSSARA. **Avaliação mediadora**: uma prática da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORETTI, Fernando. **Piratas**: uma história secreta. São Paulo: Escala, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marcelo Souza; PAIXÃO, Lucas Araújo. O jogo da História: aprendizagens significativas e jogos eletrônicos numa escola do interior da Bahia. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e apren-**

dizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

OLIVEIRA, Regina Soares; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **Coleção:** a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências de pesquisas. *In:* ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo. *In:* ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

RESTALL, Matthew. **Sete mitos da conquista espanhola.** Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; CARVALHO, Rodrigo Clementino de. Jogos digitais, aprendizagem e desempenho escolar: o que pensam os garotos que jogam? *In:* ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

ROMANO, Ruggiero. **Os mecanismos da conquista colonial.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos:** novos passos II – Anos finais – Proposta curricular. Ijuí: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

SILVA, Bento Duarte da. **A tecnologia é uma estratégia.** São Paulo, 1998.

TECMUNDO. **Portal virtual.** [2018]. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

TELLES, Helyom V.; ALVES, Lynn. Ensino de História e *videogame*: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. *In:* ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa (org.). **Jogos digitais e aprendizagem:**

fundamentos para uma prática baseada em evidências. São Paulo: Papirus, 2016. v. 1.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Brasília, DF: FNDE, 2007.



A EXPERIÊNCIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Narendranath Martins Costa¹

Marta Rosa Borin²

1 Introdução

Este trabalho se originou de análises assistemáticas de livros didáticos editados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotados por escolas estaduais de ensino médio e de educação básica em Santa Maria. O objetivo central busca desnaturalizar as narrativas constantes naqueles livros didáticos sobre a experiência histórica da construção do socialismo na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que a nosso ver estão carregadas de clichês e de estereótipos. Na linha argumentativa, dirigimo-nos a autores que questionam o conceito de totalitarismo.

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); licenciado em História, pela UFSM; bacharel em Ciências Econômicas, pela UFSM.

² Doutora em Estudos Históricos Latino-Americanos, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora substituta do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da UFSM.

Nossos questionamentos levaram em conta nossas observações diretas e as colocações coletadas com professores e alunos, que revelaram enormes distorções e falseamentos, perante certas fontes historiográficas, sobre a experiência socialista histórica da URSS, ficando patentes as lacunas e os silêncios que não permitem avançar naquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para o ensino de História, ou seja, quanto às “competências” a serem desenvolvidas em História. Passamos então a aprofundar o estudo sobre essas sociedades e sobre seus processos históricos, buscando diversas fontes de pesquisa bibliográfica e outros aportes textuais, procurando responder ao seguinte questionamento: em que medida, as abordagens feitas sobre a história da URSS, nos livros didáticos de História do ensino médio distribuídos pelo Ministério da Educação, por meio do PNLD, atenderiam a BNCC, no tocante ao ensino de História? Como isso, reflete-se nos objetivos político-pedagógicos, que buscam desenvolver um ensino de História crítico, buscando dar elementos para a formação de uma consciência histórica crítica?

A nosso ver, a história da URSS é vital para a compreensão da história no século XX e mesmo do século XXI pois, entre os aspectos mais civilizados encontrados nas sociedades capitalistas, esses têm, sem dúvida nenhuma, influência direta ou indireta da experiência socialista soviética e do processo histórico da luta de classes no plano nacional e internacional. Nossa experiência como professor, sindicalista e militante político redobra a necessidade de clarear fenômenos tão distorcidos por propagandas, estereótipos, naturalizações e silenciamentos, facilmente perceptíveis nos livros didáticos de História pagos pelo PNLD. A partir disso, buscou-se analisar, de forma sistemática, o tratamento que os livros didáticos dão à exposição das experiências históricas socialistas, tentando identificar quais teses sobre essas sociedades são mais transpostas para esses livros.

Em artigo intitulado *Processos de construção do saber histórico escolar*, são constatadas distorções na formação histórica dos alunos. Conceitos históricos como o de revolução não expressam, em alunos do terceiro

ano do ensino médio de escola pública, avanços de aprendizagem, mas demonstram a permanência do senso comum e apontam importância maior das representações sociais que se constroem independentemente do ambiente escolar (ALVES, 2005 *apud* ABUD, 2005).

Nosso referencial teórico e metodológico, para além da pesquisa direta de alunos e professores, passa pelo materialismo histórico e é complementado pelas teorias da análise de discurso de Orlandi (2005) e Pêcheux (1995).

2 A experiência socialista nos livros didáticos do PNLD: educação, poder e ideologia

2.1 O ensino sobre a experiência socialista soviética e os PCNs, o PNLD e a BNCC

O problema central deste artigo surgiu das dúvidas a respeito da permanência de certas abordagens sobre a história das sociedades de orientação socialista, nos livros didáticos do PNLD, adotados por escolas da rede pública estadual. Tentamos demonstrar, por meio de um recorte histórico específico e significativo nos livros didáticos, tomando por base a história da URSS, a presença de uma permanência em abordar o interior dessa sociedade como expressão da opressão e do autoritarismo, mesmo com todas as mudanças institucionais ocorridas nas últimas décadas, no Brasil, e com um somatório de grande quantidade de estudos sobre aquela sociedade, que se foram avolumando a partir da abertura dos documentos soviéticos.

Nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, tampouco, na BNCC, no tocante ao ensino de História para o ensino médio, fica claro quais conteúdos devem ser ensinados, apenas os princípios que devem nortear o ensino, sendo que esses não apresentam razões que explique a for-

ma como essas sociedades são representadas nos livros didáticos, muito pelo contrário.

A escolha de determinadas interpretações dominantes da história da URSS, que aparecem como verdades inquestionáveis nos livros didáticos adotados pelo PNLD, não converge para as competências e habilidades exigidas pela BNCC. Nossa hipótese é que os livros didáticos nem seguiam o estabelecido pelos PCNs.

Quando apontamos para a BNCC, estamos falando exclusivamente da parte que aborda as habilidades e competências, não levando em conta a falta de uma matriz de referência para o ensino médio, sobre os conteúdos específicos para cada disciplina, na área de Ciências Sociais e Humanas. Também não estamos levando em conta o fato político de a BNCC estar sendo implementada conjuntamente com a Reforma do Ensino Médio, cujos itinerários, a nosso ver, gerarão problemas de alocação de recursos humanos, precarização do ensino para diversos jovens, bem como uma confusa ampliação de carga horária do ensino médio gradativa em conjunto com possíveis aulas no formato EAD.

A BNCC demonstra uma síntese, uma determinada expressão histórica de uma correlação de forças própria do início do século XX, período histórico conturbado no Brasil. O Estado brasileiro aqui não representa apenas a posição de uma classe, mas sim a articulação de frações de classes internas, articuladas, muitas vezes, com frações de classe estrangeiras, compondo o bloco de poder. Pensamos que a situação do Estado brasileiro, no período da elaboração da BNCC, é a expressão da dominação de uma classe, é a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes em conformidade com a correlação de forças existente (GRUPPI, 1980).

A ideologia dominante, assimilada e questionada pela academia e por atores sociais, manifesta-se por meio de autores de livros didáticos mergulhados em um campo discursivo com posições ideológicas e/ou constrangidos em romper com tradições calcadas fortemente em aspectos ligados à Guerra Fria ou a disputas dentro da própria intelectualidade, perpassando editores e pessoas responsáveis pela seleção dos

livros didáticos, chegando aos usuários do livro didático, aos professores e aos alunos.

Os textos sobre a história da URSS, em seu conjunto e na forma como aparecem nos livros didáticos, não dão conta, de forma mínima, das propostas da BNCC. Os textos fazem juízos sobre as sociedades socialistas, sem estabelecer pontos de comparação entre as sociedades abordadas com outras contemporâneas a essas, sem o contraponto, de como eram as outras sociedades na mesma época histórica; e silenciam sobre dados que tornam difícil a aprendizagem significativa do tema em questão. Além disso, os processos modernizantes puxados pela industrialização e pela urbanização dessas sociedades parecem possuir tratamentos bastante distintos às novas abordagens da historiografia. O que se verifica também em relação a abordagem sobre os direitos e convívio de grupos étnicos preponderantes com outros grupos étnicos na sociedade em questão (VESENTINI, 2017).

A questão da emancipação e da liberdade da mulher, que aparece em respingos nesse período da história contemporânea, também não parece ter um tratamento adequado no estudo da história daquela sociedade (GOLDMAN, 2014), como também a discussão sobre o racismo (LOSURDO, 2004). A questão das liberdades individuais, tão propalada na grande mídia e que foi bandeira da expansão geopolítica dos EUA no pós-guerra, por meio do neoliberalismo, que favoreceria os direitos individuais, aparece na história da URSS, dos livros didáticos em geral, com ausência ou quase ausência de direitos dessa natureza. E, por fim, nos textos referentes às Revoluções Russas e à construção do socialismo, não se nota a importância soviética nas lutas anticoloniais e de libertação nacional (LOSURDO, 2010), nas lutas contra as restrições ao voto censitário (HOBBSAWN, 2002), ao voto feminino e de grupos étnicos (LOSURDO, 1997).

Assim, nos livros didáticos analisados, são transpostas interpretações que não permitem ao estudante um posicionamento frente às experiências históricas do século XX. Faltam elementos que demonstrem permanências/continuidades e mudanças/rupturas e ritmos de transfor-

mações diversos em relação ao próprio passado soviético e em relação a outras sociedades, reforçando o que é exposto na maioria esmagadora dos meios de comunicação, ainda permeados por discursos ligados à Guerra Fria e à onda neoliberal/pós-moderna. Tomando, por exemplo, um aspecto, os autores parecem cobrar pautas, comportamentos e posturas que eram, na maior parte das vezes, estranhos entre os Estados e sociedades, na época da primeira tentativa de construção do socialismo (LOSURDO, 2010).

A BNCC não explica a escolha de determinadas interpretações dominantes da história da URSS, que aparecem como verdades inquestionáveis nos livros didáticos adotados pelo PNLD, aliás, muito pelo contrário, fazendo isso, os autores acabam ferindo os PCNs e não convergem para a atual BNCC, quando o tema é a história da URSS, mas, para outros temas constantes nas obras analisadas, a situação não muda muito. Somos levados a crer que a ideologia de outros atores sociais ligados, direta ou indiretamente, à operacionalização da BNCC influenciam nas escolhas das abordagens feitas nos livros didáticos, como veremos até o final desta reflexão. Temos então livros que não conseguem abordar uma experiência histórica antissistêmica, como é o caso da experiência soviética, professores que não parecem preparados para lidar com o tema e alunos mergulhados em um ambiente discursivo e ideológico completamente estereotipado.

Para mostrar isso, focamos na apresentação do conteúdo sobre a história da Revolução Russa e de seu legado, pois é um tema bastante quente, em uma realidade de descrença na política e de mistificação da técnica inclusive relativa ao poder.

2.2 Dados de pesquisa, comentários e cotejamento com fontes historiográficas

Nesta seção vamos analisar os resultados dos questionários que realizamos, em 2018, com alunos e professores do ensino médio de escolas estaduais de Santa Maria, Rio Grande do Sul: Colégio Manuel

Ribas, Escolas Maria Rocha, Coronel Pilar e Cilon Rosa. Nosso questionamento era sobre que conhecimentos os estudantes tinham sobre a experiência histórica soviética. No contraponto analisamos três livros didáticos usado nestas escolas no Ensino Médio: História em movimento: do século XIX aos dias de hoje (AZEVEDO e SERIACOPI, 2014); História das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais (BRAICK e MOTA, 2013) e História global (COTRIM, 2017).

Quando tentamos abordar os conhecimentos que estudantes tinham sobre a experiência histórica soviética, tivemos as seguintes impressões obtidas por questionários: a) Os dados confirmaram um senso comum sobre a Revolução Russa. A tomada do poder em outubro de 1917, que poucas mortes deixou, cujas fontes oscilam em torno de cinco ou seis pessoas, para a maioria, foi um acontecimento sangrento em que milhões padeceram. Na realidade, é a Guerra Civil contra a Guarda Branca e as tropas da Entente, que vêm em seu auxílio, invadindo o território russo depois da Primeira Guerra Mundial, que deixaria um rastro de quatro milhões de mortos, sendo, em sua maioria, por fome e por frio, devido à desestruturação da produção agrícola e da vida daquelas populações com a guerra civil, em uma sociedade que agricolamente era das mais atrasadas da Europa (THURSTON, 1996).

b) Foram notáveis as convergências de respostas para as perguntas sobre votação na URSS, revelando não terem conhecimento a respeito. Como os materiais didáticos, em nenhum momento, citam qualquer processo de votação por parte da população soviética, não é de se estranhar que estudantes escolham essa alternativa em grande número. Apenas para lembrar, as tradições liberais não defendiam o voto universal, mas sim o voto censitário, sendo que a Revolução Russa de outubro de 1917 influenciaria a mudança deste quadro político (LOSURDO, 1997). Mas, evidentemente, isso não é abordado nos textos dos livros didáticos cabendo, quando muito, à “formação dos professores” compensar tais lacunas. Paradoxalmente, é de se destacar que um número significativo apontou para um aumento no número de votantes em

relação ao período do czar, o que foge ao senso comum a respeito da sociedade pós-Revolução de outubro, e ainda a eliminação das votações teve um escore razoável, o que corrobora a ideia mais crua de ditadura, com exceção da escola Manuel Ribas.

Mas, o destaque que não pode deixar de ser notado é sobre o desconhecimento a respeito desse assunto pois, em debates onde se discute democracia e ditadura, o direito de escolha e de voto não pode estar de lado. Sendo assim, percebemos silêncios dos livros, de professores e de outras fontes de conhecimento e/ou de desinteresse no assunto por parte de estudantes, o que é preocupante, já que, em geral, nos documentos do MEC, constam palavras como “cidadania” e “democracia”, mas aqueles que estão na ponta do sistema de ensino não parecem estar preocupados com temas, categorias e conceitos basilares para a compreensão da democracia e o exercício da cidadania. A alternativa que defendia que as votações que ocorriam depois da Constituição de 1936, na URSS, serviam principalmente para atender a uma minoria privilegiada no poder teve, em torno de 1/4 de aceitação, com destaque para Escola Maria Rocha, onde chegou a quase 60%.

Isso também corrobora com nossa hipótese de que o livro didático, e as próprias aulas a respeito do assunto em questão, se silenciam sobre esse assunto, e muitas vezes, reproduzem um discurso ideológico que provém da chamada Guerra Fria ou ainda de grupos intelectuais de tradições trotskistas, socialdemocratas, trabalhistas, entre outros, que utilizavam, e ainda utilizam, esse tipo de narrativa como propaganda contra os comunistas e como afirmação de suas teses e de suas cosmovisões, mesmo que, com a abertura dos documentos da URSS, essas narrativas tenham sido colocadas em dúvida. “Força da tradição intelectual e editorial.” (ARRUDA; CARVALHO, 2015).

Devemos destacar ainda os baixos escores para a alternativa que afirmava que as votações garantiam as demandas da maioria da população, convergindo para as ideias propagandeadas nos livros didáticos e nas mídias de que o poder soviético não tinha apoio popular e nem existia para atender às grandes demandas populares. Ainda, destacamos

os grandes percentuais de desconhecimento sobre o tópico em questão, repetindo o já afirmado anteriormente, pois, em debates em que se discute democracia e ditadura, o direito de escolha e de voto não pode estar de lado.

Sobre um conjunto de alternativas a serem escolhidas relativas ao desenvolvimento da indústria ou não na URSS, deixamos apenas uma questão para reflexão: como poderia a URSS enfrentar a Alemanha Nazista, sem uma potente indústria pesada? Infelizmente os estudantes não conseguem perceber isso.

Esses dados corroboram com nossas hipóteses ligadas ao silenciamento dos livros didáticos a respeito desse ponto, na mesma linha, indo a mídias que refazem uma linha de narrativa semelhante à dos livros didáticos, mas que vão além, demonstrando silenciamento de professores sobre os pontos em questão.

Destacamos também o fato de desconhecerem a luta de emancipação das mulheres, as diferenças gritantes entre as mulheres dos anos 20 na URSS, nos EUA e na Europa. Apenas na escola Manuel Ribas, parece que há alguma compreensão mais próxima de pesquisas recentes.

Ao menos a alternativa que colocava em questão a luta pelos direitos trabalhistas, sociais e civis, no mundo, teve um bom escore e convergência. Ou nossos colegas estão muito antenados sobre essas questões, ou o fato de seus alunos terem sido entrevistados a respeito teve mudanças em suas aulas e abordagens, o que, de todo, não é ruim. Quando apliquei o questionário na escola onde atuo, Cilon Rosa, pouco ou nada falei, pois queria fazer uma aproximação com o que pensavam a respeito sem minha intervenção. Isso nos serve de lição sobre a aplicação de questionários. Os colegas, várias vezes, possuem muita vergonha sobre o que os seus alunos vão responder e, para que aconteça a contento, fazem uma preparação.

Destaco o fato de que de 33,33% a 73% dos estudantes entrevistados afirmaram que suas fontes de conhecimento eram a partir de filmes, imprensa, TVs, jornais, revistas, internet, sites, vídeos, etc. Isso converge com a afirmação da pesquisadora Katia Maria Abud, em arti-

go intitulado *Processos de construção do saber histórico escolar*, no trecho já citado em nossa introdução:

Pesquisas vêm mostrando distorções na formação histórica dos alunos. Conceitos históricos, como o de revolução, não expressam, em alunos do terceiro ano do ensino médio de escola pública, avanços de aprendizagem, mas denotam a permanência do senso comum e apontam importância maior das representações sociais que se constroem independentemente do ambiente escolar. (ALVES, 2005, p. 26).

A fonte *livro didático* tem o pior resultado percentual. Aliás, ousar dizer que os estudantes, com algumas exceções, não gostam de ler, e isso ocorre em todas as disciplinas.

O professor de História segue sendo importante fonte de informação (não sei até que ponto, pois, nessas pesquisas com questionários, os professores estão muito próximos dos estudantes entrevistados, pois serão seus professores até o final do ano, podendo haver interferências nas respostas devido a constrangimentos, pois, como já afirmado anteriormente: “[...] conceitos históricos, como o de revolução, não expressam [...], avanços de aprendizagem, mas denotam a permanência do senso comum e [...] das representações sociais que se constroem independentemente do ambiente escolar.” (ABUD, 2005, p. 26).

Sobre racismo na URSS, as alternativas que representam basicamente o pensamento e a narrativa contida nos livros didáticos receberam de 33,33% até 44,44% em três das quatro escolas pesquisadas, mas, se retirássemos a alternativa “Não tenho conhecimento a respeito”, esse número subiria, fato esse que corrobora com nossa hipótese de trabalho sobre o livro didático e outros meios de informação.

O fato de a Constituição da URSS de 1936 ser a primeira do mundo a criminalizar o racismo parece desconhecido dos estudantes (LUDWIG, 1945). E ainda um escore de 11,11% a 16,66% escolheu a alternativa que incrimina o Estado soviético e o partido como racistas.

É de se notar também, nas escolas Manuel Ribas e Maria Rocha, um percentual razoável de estudantes que pensam que partido e Estado não se importavam com questões ligadas ao racismo.

Perguntados sobre deportações de populações, um número que vai de 11,11% até 53,33% revela não ter conhecimento sobre esse ponto da história soviética (LOSURDO, 2010). Não é para menos, pois os livros didáticos não tocam nesse ponto, e os professores são formados com bibliografias que nunca fizeram referência a isso. Além disso, os estudantes navegam em um mar de vídeos no Youtube, na programação televisiva da Discovery Chanel, History Chanel, National Geographic, que espelham as narrativas produzidas por departamentos criados nos EUA, apenas para teorizarem o totalitarismo e que são hoje podem ser assistidos, gratuitamente, no Youtube e nas redes sociais.

Sabemos das deportações ocorridas na URSS, principalmente em áreas de fronteira, pois existia claramente associação de grupos étnicos com possíveis adversários do Estado soviético (LOSURDO, 2010). Esse tipo de política não foi exclusivo da URSS no século XX e, se colocarmos o século XIX em questão, conjuntamente, raro é o país central que escapa de ter utilizado esse tipo de política, sendo que os EUA o fizeram de uma das formas mais brutais para colonizarem o oeste do território, com suas populações indígenas (LOSURDO, 2004).

Independentemente de equívocos de políticas e até mesmo crimes que possam ter ocorrido, a URSS apontou, na época, como um modelo para lidar com o racismo, as etnias e as nacionalidades, bem como apontava até mesmo Hanna Arendt:

Com respeito à Rússia, aquilo em que todos os movimentos políticos e as nações deveriam prestar atenção – o seu modo, completamente novo e bem-sucedido de enfrentar e compor os conflitos de nacionalidades, de *organizar* populações diferentes sobre a base da igualdade nacional – tem sido negligenciado tanto por seus amigos quanto por seus inimigos. (ARENDT, 1945 *apud* LOSURDO, 2006, p. 58).

Infelizmente não é o que nossos estudantes sabem. Sendo assim, os processos civilizacionais que o ocidente teve, tem sua explicação centrada no próprio ocidente, desprezando a influência soviética nesses processos históricos e civilizacionais.

De forma esmagadora, em três escolas pesquisadas, foi captado o desconhecimento sobre a arte e a cultura soviéticas. O livro didático não aponta nada, os vídeos disponibilizados nos livros também não, os professores, que, em suas formações acadêmicas, pouco estudaram sobre estes temas e pouco ou nada foi publicado, no Brasil, a respeito do assunto.

A visão do partido degenerado facilmente ganha acordo por parte de estudantes nas escolas Coronel Pilar e Cilon Rosa. O partido era tão degenerado que nem de arte queria saber.

É estranho que o livro didático, como fonte das respostas marcadas no questionário, ficou em último lugar, mas, quando perguntados se concordavam com o livro didático sobre o período da Revolução de outubro até a década de 50, responderam sim, e totalmente 21,42% até 66,66%. Mas, se juntamos a alternativa “em parte”, vai de 50% até 100%, o que pode demonstrar que conhecem o livro didático no que tange a esse assunto. Pode comprovar que optaram, na pergunta oito, sobre as principais fontes que usavam para responder o questionário como – filmes, imprensa, TVs, Jornais, revistas, internet, sites, vídeos, etc. – não sendo contraditórias ao livro didático, guardando fortes aproximações com ele.

Sobre as chamadas competências exigidas pela BNCC, constatamos as seguintes questões:

- a) Sobre a competência de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente e fazer relações entre eles, observamos que essas habilidades não têm correspondência nos livros didáticos analisados, no que diz res-

peito ao estudo da experiência socialista da URSS, depois da Revolução de outubro, não permitindo ao estudante acesso a dados alternativos sobre a experiência socialista na URSS. Contrariamente, apresentam uma visão enviesada que é hegemônica no ocidente, mesmo com pesquisas sérias e publicações internacionais com dados novos surgidos a partir da abertura e da desclassificação de documentos da URSS, que questionam e colocam novas luzes sobre determinados fatos e fenômenos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais.

Dentro da perspectiva apontada pela habilidade (EM13CHS105) contida na BNCC, deveriam claramente existir nos livros didáticos, as oposições dicotômicas entre as experiências socialistas e capitalistas, explicitando as ambiguidades e complexidades de suas conceituações, bem como deveria estar explicitado, nos livros didáticos, os sujeitos envolvidos nessas dinâmicas e as circunstâncias dos desenvolvimentos desses processos históricos.

- b) Sobre a competência para analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder, requeridas para os estudantes, pouco percebemos nos livros didáticos, sobre elementos necessários para a tomada de consciência referentes aos impactos gerados pela eletrificação planejada para todo o território da URSS, no conhecido Plano Goelro, bem como da expansão ferroviária e rápida industrialização, produzidas pelo I Plano Quinquenal e os consequentes deslocamentos de pessoas do campo para a cidade na experiência socialista soviética. A urbanização, na URSS, foi bastante acelerada, e problemas que países industriais tiveram, muitas vezes, mais

de cem anos para resolver, como é o caso da Inglaterra, foram resolvidos em tempo recorde, na URSS.

E, ainda levando em conta essa competência da BNCC e suas habilidades requeridas, os livros didáticos não explicitam as formas de ocupação daquilo que se chamaria URSS, pois havia regiões completamente desabitadas e basicamente pouco se produzia nessas, mas, com a economia planejada, foram ocupadas e produtivas tornando-se parte da dinâmica da produção e de distribuição de bens, bem como do concomitante fluxo de pessoas nessas regiões antes desabitadas. Como esses dados são negligenciados em todos os espaços de mídia e na escola, fica impossível a algum estudante ter uma clara noção sobre essas dinâmicas na história da maior nação em termos de espaço geográfico que existiu no século XX e que, conjuntamente com os EUA, influenciou a história da época.

Da mesma forma, a relação entre centro (Moscou) e periferia (regiões rurais) fica a dever em todo o livro didático do PNLD que foi analisado, bem como nas bibliografias disponíveis traduzidas em português. Essas relações foram esplendidamente abordadas pelo historiador estadunidense, professor e pesquisador da Universidade da Califórnia, Arch Getty³ (1985), citado no capítulo anterior e exposto em trechos de seu trabalho, na sua obra magistral *Origins of the great purges the soviet communist party reconsidered, 1933-1938*, sem tradução em língua portuguesa, onde demonstra que, até 1936, ninguém em sã consciência poderia afirmar que existia a sofisticação da categorização de um estado totalitário na URSS, mas, um partido que tinha diversas dificuldades para administrar a si próprio e administrar e planejar o território, a produção, e a distribuição da produção estava

³ Historiador estadunidense, professor e pesquisador da Universidade da Califórnia.

longe de gestar tal sociedade com sofisticado controle total das coisas mais corriqueiras, quanto mais das liberdades individuais, tendo seus maiores problemas exatamente nas regiões rurais, onde havia inclusive escassez de membros do partido.

- c) Sobre a competência em contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global, não nos parece que o livro didático de História, dentro dessa competência específica, consiga demonstrar as diferenças entre o processo produtivo dentro das chamadas economias socialistas e a diferenciação desse processo produtivo com o das experiências históricas capitalistas, no tocante à durabilidade dos produtos. É sabido que, nos países capitalistas, desde o início do século XX, ocorreram acordos para diminuir a durabilidade de determinados produtos, naquilo que passou a ser conhecido como “obsolescência programada”, enquanto nos países socialistas existiam normas de durabilidade, que, segundo ocidentais, poderiam levar à falência suas fábricas e gerar um enorme desemprego. Se pensarmos nessas diferenças, podemos verificar que são formas distintas de alocação dos recursos naturais.
- d) Sobre a competência em analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, na consolidação e na transformação das sociedades, o livro didático de História, em geral, não aborda as questões do trabalho na URSS, tanto no meio urbano quanto no meio rural, senão a partir de clichês. Despreza contextos específicos de situações de invasões estrangeiras e de guerra civil e a

disciplina fabril para resistir e dar suporte à resistência contra esses conflitos. Da mesma maneira, não menciona o salto tecnológico e as transformações radicais na divisão técnica do trabalho no campo e na cidade, tendo, como suporte, uma revolução cultural na educação científica e tecnológica, em tempo recorde até então.

- e) Quanto à competência de reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos, seria importante o livro didático trazer elementos relativos ao debate sobre moral e ética dentro da experiência socialista soviética, sob o preço caro de fazer com que alunos tomem por inexistentes esses debates naquele período e naquela sociedade.

Mas evidentemente que, para fazer colocações pertinentes, o livro teria que minimamente fazer referências às formulações sobre moral e ética de pensadores soviéticos, que não tinham a mesma compreensão que seus pares ocidentais naquela época. Fazendo isso inclusive combateriam clichês, que afirmam, por exemplo, que a população, sem uma vivência religiosa profunda, tem sérios problemas morais e éticos. A realidade europeia mostra o contrário hoje, inclusive.

- f) E, por fim, a competência de participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Torna-se sempre necessário lembrar que a URSS era uma sociedade constantemente em estado de exceção, e, de forma alguma podemos afirmar que isso era simplesmente uma opção para manter a população sobre controle, para manter um regime ditatorial, o dito “totalitarismo”, mas é completamente necessário estudar que essa

sociedade em questão desenvolveu toda sua existência em situação de cerco capitalista e de eminência de guerra e invasão, quando não da própria contrarrevolução interna.

Portanto querer creditar, como fazem Arendt e Hayek, ao próprio socialismo o maior controle ou mesmo negação de certas liberdades individuais não nos parece sensato, mas serve como propaganda ideológica em defesa do sistema capitalista vigente, para as massas. Como lembrava Domenico Losurdo, em sua obra *Fuga da História? A Revolução Russa e a Revolução Chinesa vistas de hoje*:

As classes dominantes preservam seu domínio não apenas privando as classes subalternas de perspectiva de futuro, mas também de seu passado. As classes subalternas são instadas a aceitar sua condição, com o argumento de que toda vez que tentaram modificá-la produziram um excesso de horrores e escombros [...] A memória histórica é um dos dois terrenos fundamentais nos quais se desenvolve a luta ideológica. (LOSURDO, 2004, p. 96-97).

Sendo assim, essas ideias perpassam vários aspectos da sociedade, tendo que ser constantemente reafirmadas, como afirma Apple. O já-dito discursivamente é uma poderosa ferramenta ideológica guardadora de sentidos socialmente determinados, como afirma (ORLANDI, 2005), mas, para além disso, o livro didático, como a mercadoria possuidora de valor de uso e de troca, parece pesar mais nas suas edições o valor de troca, como denunciou Arruda (autor do conhecido livro didático *O Arrudão*), em texto que consta da biblioteca digital da Associação Brasileira de Autores de Livro Educativos (Abrale):

A maioria das coleções inscritas no PNLD é formada por obras que são comercializadas há muitos anos e já participaram de mais de um Programa. Muitas delas já venderam milhões de exemplares tanto no mercado de escolas particulares como nos Programas do Governo Federal. Toda coleção de livros didáticos

tem um projeto gráfico e uma iconografia próprios, muito característicos. Portanto, qualquer pessoa ligada aos livros didáticos identificará as obras que estão no mercado ou já foram avaliadas sem qualquer dificuldade, até mesmo “sem querer”. Considerando que a equipe de avaliação é supostamente formada por especialistas em educação, é evidente que os avaliadores não têm dificuldade para reconhecer as obras mais antigas ou as mais vendidas. Ou seja, a suposta “identidade secreta” das obras “des-caracterizadas” é uma falácia, que nem mesmo o mais ingênuo leitor de Batman acreditaria. (ARRUDA; CARVALHO, 2015).

Para que mudarmos os livros didáticos? Afinal são tão bem aceitos e vendidos, não causando certos transtornos, como por exemplo, os transtornos causados com a obra de Mario Schmidt com o nome de *Nova História Crítica*? Certas obras, como as de Cotrim, que analisamos, pouco mudaram nos últimos anos, inclusive quanto a abordagem da História da URSS. Por isso, continua sendo aprovada e muito bem vendida. Arruda, em entrevista sobre seu livro que não teria passado na avaliação do MEC, afirmava que os autores tinham grande liberdade junto aos editores, eram parceiros. Portanto, se Arruda estiver certo, e ele falava por ele também, tanto editoras como autores, bem como avaliadores, são todos corresponsáveis pela qualidade dos atuais livros didáticos ligados à PNLD e pelos negócios em torno do livro didático.

Em uma realidade onde professores estaduais são extremamente mal remunerados, com péssimas condições de trabalho e, somado a isso, com uma formação bastante deficiente, as políticas de livros didáticos, estimulados pelo Banco Mundial e abraçados por governos e por grandes editoras, tentam compensar, em sala de aula, as problemáticas concretas já citadas. Resta aos professores contrabalançar as deficiências dos livros didáticos, principalmente em temas fundamentais para a compreensão da contemporaneidade, como é o caso da experiência socialista soviética e de seus legados positivos e negativos, para a humanidade. Urge também que critérios que usam para analisar e julgar as experiências socialistas, em particular a soviética, sejam também utili-

zados para analisar e julgar como fazem com a URSS, principalmente no período de Stalin, para pelo menos construírem sínteses discursivas que tragam um contraponto comparativo. O melhor seria que, em certos temas, os livros didáticos trouxessem, pelo menos, duas visões antagônicas sobre o mesmo tema, para suscitar debates e ajudar no desenvolvimento da criticidade, aspecto humano tão fundamental para passarmos de uma consciência histórica ingênua, para uma consciência histórica crítica.

A formação do professor é vital para utilizar ou não o livro didático. Utilizar de forma crítica ou de forma acrítica. Vários materiais podem-se tornar didáticos. O livro didático permanecerá nas escolas, sendo sempre um instrumento para ensino e pesquisa dos estudantes. Cabe ao professor desenvolver uma criticidade conjuntamente com seus alunos, buscando outras fontes, outras narrativas, outras possibilidades teóricas de abordar e de investigar determinados fenômenos, sem cair em posturas relativistas e/ou posturas supostamente neutras, mostrando seu papel protagonista numa sociedade de instituições carregadas de antagonismos, que as estruturam, bem como as movem.

3 Considerações finais

Como pudemos demonstrar, o livro didático de História do PNLD, não cumpre com o que é exigido pelos PCNs e nem tão pouco converge para as habilidades e competências exigidas pela BNCC. Essas habilidades e competências, a nosso ver, poderiam ser simplesmente chamadas de conhecimentos históricos necessários para a compreensão do mundo contemporâneo.

Assim, podemos demonstrar que os livros didáticos transpõem um discurso quase propagandístico, quando o tema é a história da URSS. As visões, em geral, aproximam-se da tese do totalitarismo na URSS, sendo que existem acúmulos de pesquisas que colocam em dúvida tal

conceituação evidenciando que essa não daria conta da realidade histórica da URSS, antes da Segunda Guerra Mundial.

Fazendo isso, não conseguem ajudar na formação de uma consciência histórica crítica, interferindo na formação mais ampla do que se entende por cidadania e autonomia intelectual, bem como interferindo na formação de perspectivas para o indivíduo sobre seu futuro, da sociedade em que vive, bem como do próprio planeta. Ao contrário, por meio de estereótipos, distanciam as consciências do contato com uma grande experiência antissistêmica que, sob vários aspectos, foi exitosa, mesmo com seus erros, ligados ao ineditismo dessa experiência.

Referências

ABUD, Katia M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

ARRUDA, Francisco de A.; CARVALHO. A arte de avaliar: quando a avaliação precisa ser avaliada. **Abrale**, Brasília, DF, maio 2015. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/a-arte-avaliar.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

AZEVEDO, Gislaine.; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: do século XIX aos dias de hoje**, v. 3, São Paulo: Ática, 2014.

BRAICK, Patrícia Ramos.; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais**, v. 3, São Paulo: Moderna, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História global**, v. 3, São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

GETTY, John A. **Origins of the great purges the soviet communist party reconsidered, 1933-1938**. New Haven and London: Cambridge University Press, 1985.

GOLDMAN, Wendy Z. **Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social (1917-1936)**. São Paulo: Boitempo, Iskra Edições, 2014.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HOBSBAWN, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUDWIG, Emil. **Stalin**. Rio de Janeiro: Calvino, 1943.

LOSURDO, Domenico. O significado histórico da Revolução de Outubro. **Crítica marxista**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 67-89, 1997.

LOSURDO, Domenico. **Fuga da história?** A Revolução Russa e a Revolução Chinesa vistas de hoje. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

LOSURDO, Domenico. Para uma crítica da categoria totalitarismo. **Crítica marxista**, Campinas, n. 17, p. 51-79, 2006.

LOSURDO, Domenico. **Stalin: história crítica de uma lenda negra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2012.

THURSTON, Robert W. **Life and terror in Stalin's Russia: 1934-1941**. New Haven and London: Yale University Press, 1996.

VISENTINI, Paulo F. **Os paradoxos da Revolução Russa: ascensão e queda do socialismo soviético (1917-1991)**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

A ALIMENTAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE HISTÓRIA



Adriana Sassi de Oliveira¹
José Martinho Rodrigues Remedi²

Este estudo objetivou propiciar a aproximação da História e do Ensino de História à realidade social e cultural dos alunos, dando maior sentido ao exercício da prática docente. Buscou, na temática da alimentação, uma proposta renovada de aprendizagem histórica, servindo de ferramenta para auxiliá-la, bem como possibilitou averiguar a sua contribuição no processo de construção do conhecimento histórico no cotidiano da sala de aula.

A história da alimentação foi o fio condutor desse processo, capaz de provocar indagações, questionamentos e de identificar as rupturas e permanências, semelhanças e diferenças no tempo, despertando nos educandos interesse pela disciplina, tornando-a prazerosa e significativa.

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora das redes estadual e municipal de Santa Maria, RS.

² Doutor em História, pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS); mestre em História, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); licenciado em História, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professor do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Orientador.

A aplicação dessa atividade ocorreu em duas escolas públicas do município de Santa Maria/RS, em turmas de níveis de ensino diferentes, com o intuito de verificar como uma mesma proposta de ensino, com o mesmo conteúdo programático: “O Mundo Medieval”, poderia ser percebido nesses dois diferentes níveis de ensino e com estudantes de diferentes faixas etárias.

Fez-se uso de livros didáticos, documentário, filme e slides com imagens que retratassem a época investigada, visando aproximar o contexto histórico trabalhado ao imaginário do aluno. Ao mesmo tempo, os alunos responderam à questionários sobre dieta e hábitos alimentares, bem como realizaram entrevistas com seus familiares sobre o mesmo questionamento, com o propósito de perceber as mudanças ou similaridades dos costumes e dos hábitos alimentares nas gerações investigadas.

A partir dessa percepção, buscou-se relacionar as dietas e os hábitos alimentares atuais, intencionando valorizar a memória e as experiências locais de todos os sujeitos envolvidos, assim como compará-las ao período histórico trabalhado na disciplina. Nesse contexto, considerou-se que “[...] para descobrir e criar é preciso primeiro questionar.” (DEMO, 2011, p. 35).

Depois da comparação, foram expostos e apreciados os alimentos indicados, tanto na coleta, por meio dos questionários, como também os alimentos consumidos no período medieval, objetivando perceber, com maior clareza, as rupturas e/ou permanências desses ao longo do tempo.

Para concluir, foi proposta uma “memória de aula”, na qual os alunos deveriam registrar todas as suas percepções das atividades, contemplando suas interpretações, desde os debates decorrentes das leituras de textos e imagens, a execução e os resultados dos questionários até a exposição dos alimentos consumidos, alusivo ao contexto medieval e a suas comparações com atualidade.

Essa proposta de aprendizagem histórica intenciona aproximar o conteúdo da disciplina de História a realidade dos alunos, a fim de despertar o interesse e a leitura das diferentes épocas investigadas, pro-

piciando uma reflexão comparativa com a atualidade e com a própria transformação da sociedade.

1 Embasamento teórico percorrido

Este estudo encontrou-se ancorado na pesquisa empírica e qualitativa, de modo que produz e analisa dados, assim como permite uma leitura e interpretação das ações dos sujeitos nela envolvidos.

Para tanto, a temática da alimentação foi o fio condutor desse processo, pois, por ela, pôde-se pensar em ferramentas que possibilitassem uma melhor compreensão da história e dos agentes históricos, a partir da história da alimentação.

Uma das preocupações norteadoras foi desenvolver práticas que aproximassem o conteúdo à realidade dos alunos, tornando o ensino da História prazeroso e instigante. Para isso, algumas tarefas motivadoras foram utilizadas, tais como:

[...] exercícios de própria mão; discussão em grupo, para testar a compreensão; busca do conteúdo em outros livros; questionamento em aula para despertar a dúvida investigadora; sobretudo reconstrução pela pesquisa fora do ambiente de aula. (DEMO, 2011, p. 90).

Vários foram os referenciais teóricos que contribuem para corroborar o desenvolvimento deste estudo. Com o levantamento de dados, a partir da leitura das obras e de artigos indicados nas referências bibliográficas deste artigo, obteve-se valioso suporte, pois elas sugerem e apontam caminhos que possibilitaram a execução desta proposta de aprendizagem histórica.

Na obra *Pesquisa: princípio científico e educativo*, Pedro Demo (2011) nos ressalta, de forma constante, a importância da pesquisa e do ato de pesquisar, consistindo numa ferramenta emancipatória para a formação da consciência crítica.

Foi com a percepção de proposta de descoberta, de entendimento e de construção do conhecimento, exposta por Demo, por meio da pesquisa, que se pensou atingir alguns dos objetivos deste estudo, como, por exemplo, elaborar um diagnóstico participativo entre educandos e familiares a respeito dos hábitos e costumes alimentares. Essa atividade oportuniza ao aluno pesquisar e descobrir.

Em outro momento, quando foi proposta a tarefa de comparar as dietas identificadas no diagnóstico, como também com o contexto histórico estudado, intencionou-se que, além de pesquisar e descobrir, o aluno fosse capaz de entender para construir e/ou ressignificar seus conhecimentos.

Dessa forma,

[...] é fundamental que, ao estudar determinado fato, o aluno entenda como examiná-lo, historicamente, cabendo-lhe também produzir um conhecimento autônomo sobre aquele objeto em análise, tornando-se assim sujeito da produção de seu próprio conhecimento. (HORN; GERMINARI, 2006, p. 108).

Em *O Ensino de História e seu currículo: teoria e método*, Gerado Horn e Geyso Germinari (2006), ao abordar diferentes propostas no currículo de História, atentam para a valorização dos documentos históricos produzidos pela ação humana. Pensou-se aqui, como exemplo, um livro de culinária, com receitas de família, passados de geração em geração. Esses, segundo a visão dos autores, devem ser apreciados pelos professores de História pois, além de valorizar a realidade vivida pelo aluno, relacionando as experiências de vida deles e de outros sujeitos, também consideram a história local.

Essa referência de leitura corroborou a ideia da construção e de aplicação do questionário e das entrevistas, aplicados aos alunos e a seus familiares visando aproximar o conteúdo da disciplina de História à realidade do educando, assim como também propiciar o resgate da memória, oportunizando “[...] a possibilidade de resgatar o conhecimento

que vem por intermédio do aluno, a partir de sua inserção na e pelas relações sociais.” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 79).

Observou-se que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) sugerem mudanças no currículo formal, tentando aproximá-las de um currículo real, pois consideram que a evolução da tecnologia e o acesso aos mais diversos e diferentes canais de informação exigem tal renovação.

Nesse sentido, percebendo tamanhas transformações tecnológicas, Elisabeth Medeiros (2005), em seu artigo *Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada*, salienta que essas exigiram da Escola maior reflexão sobre suas tradicionais práticas. A autora aponta para a ampliação de novas fontes e linguagens a serviço da pesquisa histórica, de modo que possibilite ao professor de História diversificar suas práticas, tornando-as renovada, com o intuito de transformar o ensino em um processo mais dinâmico e participativo. Acrescenta ainda que:

O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, significativo e prazeroso. (MEDEIROS, 2005, p. 60-61).

Assim, a alimentação consiste em uma fonte, entre outras fontes e linguagens alternativas a serem utilizadas no Ensino de História.

Ideia semelhante encontramos na leitura do artigo *Panorama das Pesquisas no Ensino de História*, de Ernesta Zamboni, que evidencia a importância da multiplicidade de linguagens usadas no Ensino de História. A autora também ressalta que “[...] o ensino de História assentado em eixos temáticos tem a função de criar condutos lógicos que organizam conteúdos, dando-lhes significado.” (ZAMBONI, 2001, p. 7).

Muitos são os autores que destacam a importância do estudo da história da alimentação como um instrumento capaz de viabilizar conhecimento, entendimento e compreensão das mais diversas socieda-

des ao longo da história, pois a alimentação carrega consigo uma pluralidade de informações sobre os mais variados aspectos da existência humana, tais como: o alimento como definidor de identidades e de trocas culturais; como mediador de diferentes culturas; como símbolo de poder, de status e de amizade; com ele, pôde-se perceber a história do cotidiano e das mentalidades, os aspectos sociais, econômicos, culturais e religiosos dos mais diversos agentes históricos.

Convém evidenciar que:

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. (RAMOS, 2010, p. 95).

No artigo *Alimentação*, Fábio Ramos (2010) sinaliza para a vantagem de se trabalhar com a alimentação em sala de aula, pois ela permite um contato direto com a realidade de qualquer aluno, independentemente de sua condição social ou cultural.

Percebe-se que a história da alimentação pode ser considerada um subsídio para o entendimento e para valorização da própria história, no sentido de que, por ela, é possível interpretá-la e compreendê-la, tornando-se uma ferramenta capaz de aproximar os mais diversos conteúdos da História com a realidade social e cultural dos educandos.

Assim, foi a partir dessa compreensão que se planejaram e se projetaram as atividades que seriam executadas, no decorrer de cada etapa da aplicação dessa proposta de estudo.

Também, por meio das leituras, constatou-se a forte ligação da História com a Antropologia. De acordo com essa colocação, importa ressaltar o artigo *Comida e Antropologia: uma breve revisão*, em que Sidney Mintz (2001) procura aproximar a antropologia de temas da his-

tória natural, tais como o interesse pela comida e pelo modo de comer (como se come, o que, onde e com que frequência comemos e como nos sentimos com relação à comida). Esse autor destaca que o comportamento é capaz de revelar a cultura em que cada um está inserido e também salienta que os hábitos alimentares podem mudar inteiramente com o passar dos anos, mas que a memória do primeiro aprendizado alimentar provavelmente permanece para sempre, na consciência.

A partir desses enfoques apontados por Mintz, em que o comportamento, os hábitos alimentares, a comida e o ato de comer são relevantes para se compreender as transformações, as relações sociais e culturais é que se pensou na estruturação das questões que integrariam o questionário, aplicado aos educandos e a seus familiares, com o objetivo de aclarar a percepção de rupturas e/ou permanências às quais a sociedade humana encontra-se exposta.

Somando a essa ideia, observa-se que:

A história da alimentação faz parte da história do cotidiano e pode abranger, além da história dos alimentos, a sua produção, distribuição, preparo e consumo. O consumo é importante, mas também o quando, onde, como e com quem se consomem os alimentos. (MEDEIROS, 2005, p. 69).

Dessa forma, por meio dessas abrangências indicadas, foi possível pensar e esquematizar a estrutura da aplicação desse estudo junto aos alunos, pois os autores fornecem-nos diferentes possibilidades de como trabalhar e explorar esse tema, a fim de despertar o interesse e a participação de todos.

Acrescenta-se ainda que a aproximação da História com a Antropologia e com as demais Ciências Humanas não apenas contribui para expandir o conhecimento histórico, como também é capaz de redimensionar o papel histórico. É pertinaz acrescentar que “[...] o aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História

com a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização.” (BRASIL, 1988, p. 32).

Observa-se que atualmente muitos historiadores trabalham com temáticas associadas à nova história cultural, pois essa vem agregando ao estudo da História novos temas, tais como o cotidiano, as mentalidades, o vestuário, etc. E é dentro desse contexto que a história da alimentação está inserida, vista não apenas como parte da cultura, mas também como parte de uma dinâmica social.

Somando a essa assertiva, Burke (2008, p. 10) indica que:

O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras.

Convém salientar que a proposta de trabalhar o contexto medieval, utilizando a alimentação como uma ferramenta de aproximação do conteúdo histórico, também busca evidenciar os desdobramentos socioculturais presentes nas sociedades.

Na leitura do artigo *Uma história palatável: A invenção da identidade Goiana por meio da alimentação*, Sônia Maria de Magalhães (2009, p. 2) salienta que “[...] o alimento compõe uma categoria histórica, pois os padrões de duração e alterações dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social”. Esse aspecto, pontuado pela autora, foi observado nos debates realizados em sala de aula, depois da efetivação da coleta de dados pelos educandos.

Soube-se, a partir da leitura do artigo *O lugar da alimentação nos estudos históricos da escola dos Annales*, de Rafaela Basso (2015), que o estudo da história da alimentação se veio desenvolvendo desde o início do século XX, mas foi com Lucien Febvre e Fernand Braudel que esse tema ganhou lugar de destaque na formação de uma tradição historiográfica

e que, por meio da escola dos Annales, a temática da alimentação abriu espaço e campo de trabalho para os historiadores.

A autora analisa o lugar da alimentação nos estudos históricos dessa escola historiográfica, ao longo de suas primeiras três gerações, centrando sua análise nos trabalhos de Lucien Febvre, Fernand Braudel e Jean-Louis Flandrin, buscando entender como essa abordagem foi adquirindo contornos e preocupações nos diferentes momentos apontados.

Nesse mesmo artigo, Basso (2015) faz referência a um trabalho de Sidney Watts, intitulado *Food and the Annales School*, em que analisa os três momentos dessa corrente historiográfica, salientando que a primeira geração da escola dos Annales deu destaque para os padrões de agricultura das sociedades pré-modernas, enquanto os autores da segunda geração priorizam a produção alimentar e o consumo como fundamentos da vida econômica e social. A terceira geração, por sua vez, interpretou o papel e a história da cozinha como instrumento definidor de identidade cultural e do gosto.

Com essa leitura, constatou-se que foi de grande valia para a história da alimentação, a sua inserção na escola dos Annales, pois essa, além de consolidar a alimentação como campo de estudo, possibilitou, em seus diferentes momentos, destacar os diversos e amplos enfoques a serem percebidos e estudados sobre o tema. Basso (2015), ao citar Febvre, salienta que esse autor destacou a importância do estudo do passado para compreender a perenização de uma determinada tradição alimentar.

Outro aspecto presente no artigo de Basso (2015) que merece ser destacado centra-se na terceira geração dos Annales e na culturalização da alimentação, conforme aponta Jean-Louis Flandrin, expoente dessa geração, que aborda a alimentação como categoria cultural e a questão do gosto para poder compreender a dinâmica social da sociedade e as relações estabelecidas entre comida e vida social.

Acrescentando a esse conjunto de informações, é apropriado citar a obra *História da Alimentação*, de Jean-Louis Flandrin e Massimo

Montanari, a qual contém numerosas informações sobre essa temática e constitui uma das principais fontes desse estudo. Nela nos é pontuado o papel da alimentação, que não apenas serve para satisfazer uma necessidade fisiológica, mas também de exprimir e revelar diversos elementos intrínsecos nos inúmeros agrupamentos humanos. Fornece-nos múltiplas contribuições sobre o tema, pois propõe um percurso da história, desde os primórdios da história da humanidade e das primeiras civilizações até a atualidade.

Além de importante fonte bibliográfica, esse livro trata das estruturas do cotidiano, como também das questões de subsistência, abastecimento e mercado, até aspectos culturais e simbólicos, preocupando-se “[...] com as estruturas do cotidiano, suas historicidades explicadas pela comida e inseridas na longa duração Braudeliana.” (SANTOS, 2005, p. 7).

Outra leitura relevante trata do artigo *A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa*, de Carlos Roberto dos Santos (2005). Nela, o autor constata que a história da alimentação foi, por muito tempo, ignorada, principalmente na historiografia brasileira, mas atualmente esse campo se vem projetando e apresentando diversos estudos que referendam essa abordagem. Destaca que, com a globalização, novas formas de consumo alimentar vêm-se impondo, e, com elas, novos padrões, costumes, hábitos e práticas alimentares delineiam-se. Acrescenta “[...] que as refeições feitas em conjunto, em casa, com horário determinado e um cardápio planejado estão se tornando cada vez mais raras.” (SANTOS, 2005, p. 12).

Cabe realçar que essa mudança nos padrões alimentares e de consumo alimentar, sinalizada por Santos (2005) no início do século XXI, já havia sido evidenciada por Luís da Câmara Cascudo, no final da década de 1960.

O signo da velocidade anula e desmoraliza as demoradas preparações que orgulhavam os antigos *gourmets*. A industrialização dos alimentos reduz a cozinha a um armário de latas. A técnica

essencial limita-se a saber abrir uma lata sem ferir os dedinhos. Um jantar egresso de latas é ato de comer, mas não no nível de uma refeição. (CASCUDO, 2011, p. 36-37).

Mesmo não estando relacionada diretamente com o fenômeno da globalização e com a aceleração das trocas de cultura alimentar, acompanhadas de grandes padronizações no consumo via indústria alimentícia, já se percebe, no texto de Cascudo (2011), que a chegada e o uso dos enlatados alteravam os costumes alimentares ao ponto de o autor não reconhecer, nessas refeições, mais que o ato biológico de comer, não como ato de cultura.

Esse aspecto salientado por Santos (2005), de que novas preferências e formas de consumo alimentar vem-se impondo na atualidade, foi observado por meio da leitura e da análise dos dados, manifestados nos questionários aplicados aos sujeitos envolvidos.

De acordo com essas considerações, Santos (2005) aponta para a expansão e preferências dos *fast-food* em detrimento a dieta tradicional, sendo aquelas muito influenciadas pela publicidade. Indica que atualmente existe um movimento contrário aos *fast-foods*, é o *slow-food*, apesar de irrisório no Brasil, é um movimento internacional que visa à educação do gosto e à biodiversidade alimentar. Em prol dele, diversos especialistas, por meio de trabalhos científicos, buscam defender a apreciação de uma alimentação de qualidade.

Somando a tais ideias, ressalta-se que:

[...] o alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referência na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. (SANTOS, 2005, p. 12).

Os enfoques apontados neste artigo permitiram instrumentalizar o resultado do entrecruzamento das pesquisas desenvolvidas junto aos

educandos e a seus familiares, pois nelas foram questionadas as dietas, os hábitos e os costumes alimentares de todos os sujeitos envolvidos.

Em *Delícias do Descobrimento*, Sheila Hue (2008) enfatiza que alguns alimentos, em determinadas ocasiões, eram consumidos por extrema necessidade. Tempos depois, eram tidos como deliciosas iguarias a serem apreciadas no mesmo espaço territorial. Esse mesmo aspecto também é evidenciado nas obras de Massimo Montanari (2009, 2013), de que a cultura e os hábitos alimentares podem se modificar e se redefinir.

De acordo com essa evidência, buscou-se tal demonstração pela coleta de dados, aplicada entre os alunos e seus familiares, sobre a dieta, os hábitos e os costumes alimentares.

Em *O Mundo na Cozinha*, Montanari (2009) salienta que as identidades culturais, no tocante à cultura alimentar, não estão impressas no patrimônio genético de uma sociedade, sendo capazes de se modificar e recombinar, adaptando-se a novas situações por meio do contato com culturas e identidades diversas. Como exemplo, o autor cita uma espécie de sincretismo cultural alimentar, isto é, um entrecruzamento cultural da tradição romana com a germânica que resulta num novo signo alimentar. E, em contrapartida, num espaço geográfico próximo a esse, a cultura islâmica rejeita muitos dos alimentos dessa nova fusão cultural europeia. Aqui nos é apontada a noção de que a cultura alimentar é capaz de se modificar, ou de se ajustar, agregando elementos de culturas diversas. Essa proposição, enfatizada pelo autor, encontra-se presente e pujante no nosso cotidiano e contribuiu para aclarar o entendimento dos alunos.

Esse mesmo autor, em *Comida como cultura* (2013), indica-nos que a alimentação é cultura quando é produzida, pois o ser humano cria a própria comida; é cultura quando é preparada, pois somos capazes de transformar o alimento; e também é cultura quando é consumida, pois é possível escolher, fazendo uso de múltiplos critérios. Acrescenta-se que “[...] a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade

humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la.” (MONTANARI, 2013, p. 16).

Na obra *Uma história comestível da humanidade*, Tom Standage (2010) aborda as múltiplas transformações causadas e influenciadas pela comida. Enfatiza que os alimentos, mais do que proporcionar sustento, atuaram como dispositivo de transformação da organização social, política, econômica e cultural da história humana. O texto remete à ideia de que a comida pode ser encarada como símbolo de riqueza, poder, trocas comerciais, status social, desde a aurora da humanidade até os dias atuais, sendo capaz de conectar diferentes civilizações seja por meio do gosto, dos ritos ou até mesmo da propaganda que a envolve.

É importante salientar que, tanto na obra de Hue (2008), quanto nas obras de Flandrin e Montanari (2015), Montanari (2009) e Standage (2010), vários conceitos e ideias comungam entre si, principalmente no que se refere ao gosto como uma questão cultural e identitária, alterando-se no tempo *e* ou *não* no mesmo espaço geográfico. E também de que o alimento carrega consigo diferentes funções, tais como a de sanar a fome; a de suprir as necessidades calóricas; de propiciar prazer ou status; a de diferenciar indivíduos numa dada sociedade; entre outras.

Na obra *Banquete: uma história ilustrada da culinária, dos costumes e da fartura à mesa*, Roy Strong (2004) analisa algumas refeições cerimoniais, desde a antiguidade greco-romana até os primeiros decênios do século XX, com o intuito de demonstrar como os costumes que cercam os grandes banquetes refletem, de forma marcante, a estrutura social. Percebe-se o papel da alimentação, por meio dos banquetes, como algo simbólico e ritualístico.

Desse modo, por meio do aporte proporcionado com a leitura das diversas fontes que integram as referências deste estudo e das citações aqui enfatizadas, entende-se que, por meio da história da alimentação, o Ensino de História poderá ser percebido sob um novo prisma, capaz de proporcionar um suporte fundamental que confira informação, reflexão, compreensão, comparação, propiciando o cruzamento entre o histórico, o social e o cultural, projetando novas perspectivas.

Assim sendo, de acordo com essa percepção, acredita-se que:

Incluir a História da Alimentação nas aulas de História se apresenta como uma forma diferenciada de compreensão das sociedades, pois nos permite identificar traços culturais, hierarquias sociais e as peculiaridades de uma época ou de um local. Possibilitar que os alunos tenham uma experiência sensorial com alimentos, onde as receitas são a referência cultural de uma sociedade, é materializar o conhecimento teórico, permitindo inovações em sala de aula, possibilitando novas formas de aprendizagem, tornando a busca pelo conhecimento algo instigante e saboroso. O diferencial em usar alimentos que são referência de uma cultura, é possibilitar que o paladar e o olfato sejam utilizados no processo de construção do conhecimento histórico. (SCHMITT, 2009, p. 7).

2 Os espaços escolares: contextos públicos da pesquisa

Essa atividade foi desenvolvida em duas escolas públicas do município de Santa Maria, RS. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, em uma turma de 7.º ano do ensino fundamental, e na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, numa turma de 1.º ano do ensino médio.

A escolha por desenvolver esse trabalho, nessas duas escolas públicas, como contextos desta pesquisa, reside no propósito de que, em ambas, exercia minhas atividades como regente de classe, na disciplina de História, durante a aplicação desse estudo.

Optou-se por desenvolver essa atividade não em uma, mas sim nas duas escolas de atuação, pelo fato de acreditar que *com ela e a partir dela*, muitos conteúdos poderiam ser ressignificados, sob o prisma da alimentação, e a disciplina de História ser percebida, com mais proximidade, por dois grupos de faixas etárias diferentes, do Ensino Fundamental e do Médio.

3 Trajetória metodológica da aplicação da proposta

A proposta foi aplicada nas duas escolas citadas. As atividades sugeridas para a aplicação dessa foram distribuídas em vários módulos (rede municipal) e períodos (rede estadual), totalizando cerca de cinco semanas entre apresentação e debates de textos; visualização de imagens; coleta de dados; exposição de alimentos e registro das percepções das atividades desenvolvidas, em cada uma das instituições de ensino. Foram aplicadas em diferentes momentos, isto é, em meses e anos distintos, e o principal fator considerado foi o conteúdo programático.

O desenvolvimento das atividades, em uma turma de 7.º ano do ensino fundamental, e numa de 1.º ano do ensino médio, teve, como intento, constatar, como uma mesma proposta de ensino, com o mesmo conteúdo programático, O mundo medieval, poderia ser entendida e percebida pelos educandos, dos dois diferentes níveis de ensino, sendo utilizadas diversas fontes e linguagens para abordar o mesmo enfoque.

Os conteúdos programáticos contribuíram como alicerce dessa atividade, isto é, partiu-se deles para subsidiar a proposta dessa aplicação. Procurou-se, por meio desses, conhecer a alimentação do medievo, a fim de contrapor a mesa medieval dos diferentes grupos sociais e perceber que o alimento, nesse contexto, consistia num importante elemento de distinção social, tendo, como embasamento e suporte teórico, diversas fontes bibliográficas.

A aplicação dessa proposta se fez também por meio da coleta de dados, de questionários aplicados aos educandos e a seus familiares sobre as dietas, os hábitos e costumes alimentares, objetivando construir um quadro comparativo de todas as informações alimentares sugeridas na pesquisa para, posteriormente, comparar as dietas atuais com as do contexto e período histórico trabalhado na disciplina, visando valorizar a memória e as experiências locais de todos os sujeitos envolvidos.

Para isso, fez-se uso do livro didático utilizado por cada turma, do documentário *Vida Medieval*, do History Channel (2013)³, fragmento de filme *O Nome da Rosa* (1986)⁴, slides com imagens de alimentos apreciados ou consumidos na época investigada, visando aproximar o contexto histórico trabalhado ao imaginário do aluno. Ao mesmo tempo, eles responderem questionários sobre dieta, hábitos e costumes alimentares, assim como também realizaram entrevistas com seus familiares sobre o mesmo questionamento, com o propósito de perceber as rupturas ou permanências desses dispositivos alimentares nas gerações investigadas.

Depois da percepção e da comparação das dietas de todas as gerações envolvidas na coleta, buscou-se expor e apreciar os alimentos indicados tanto na coleta, por meio dos questionários, como também com os alimentos consumidos no período medieval, pela reprodução de uma Mesa Medieval, objetivando aclarar as semelhanças ou diferenças que o alimento sofreu no decorrer do tempo.

Para finalizar, foi proposta uma Memória de Aula, em que os educandos registraram todas as suas percepções desta atividade, desde a leitura e interpretação dos textos e imagens, a execução e os resultados dos questionários até a exposição dos alimentos consumidos no medieval, buscando tecer comparações com o período atual. Esse instrumento permitiu e contribuiu para verificar a aprendizagem histórica com base na história da alimentação.

As etapas do desenvolvimento da proposta deste estudo apresentam uma sequência didática planejada e encontram-se esboçadas no esquema a seguir (Figura 1):

³ Para saber mais, ver: *Vida Medieval* (2013).

⁴ Para saber mais, ver: Annaud (1986).

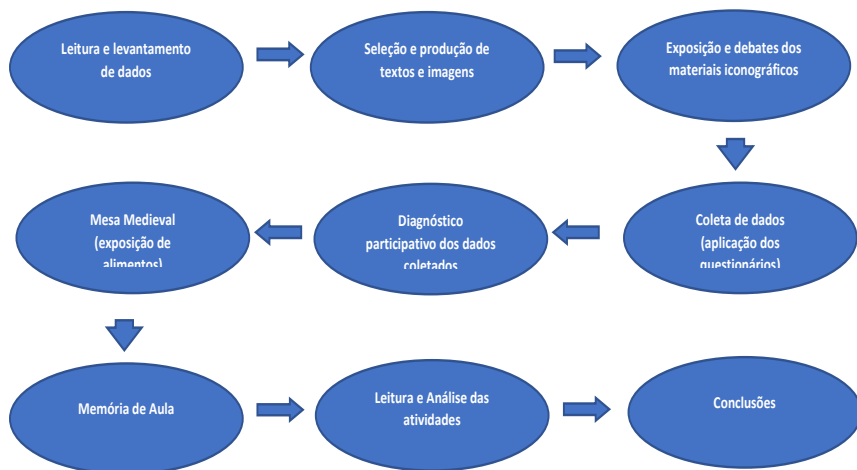


Figura 1 – Etapas da sequência didática proposta

Fonte: Elaborada pelos autores

4 Análises da aplicação

Quando o contexto medieval foi apresentado aos sujeitos desta pesquisa, o qual procurou evidenciar os contrapontos que tangem à alimentação desse período histórico, tais como: as inovações nas técnicas agrícolas que provocaram um excedente de alimentos, assim como os constantes ciclos de fome, pestes, carestia e miserabilidade recorrentes naquele contexto histórico, houve intensa participação pelos debates e inúmeros questionamentos.

Alguns desses dizem respeito à comparação da miserabilidade e à escassez de alimentos no medievo com a atualidade. Um grupo de alunos do 1.º ano do ensino médio chegou a relacionar com a realidade atual, destacando que algumas pessoas se alimentam com restos de comida, principalmente em lugares expostos a conflitos de ordem política ou a carestia. Citaram países do continente africano, em que muitas pessoas morrem de inanição.

Outro dado relevante diz respeito a um questionamento que surgiu depois dos debates. A turma de 7.º Ano, questionou se havia, no medievo, algum tipo de doença crônica, como a diabetes, pois havia, na turma, um aluno diabético e esse, com todas as informações que se mostram evidentes na atualidade, não se cuidava. Essa abordagem gerou um amplo debate entre os alunos desse nível de ensino.

Um aspecto percebido em ambas as turmas foi que houve rupturas nos padrões alimentares da geração dos educandos, quando comparada à de seus familiares (pais e avós). Vale considerar que os próprios discentes sinalizaram a percepção de rupturas, permanências e transformações entre o passado e o presente tanto com relação ao contexto medieval estudado, quanto com relação às duas gerações de seus familiares investigadas.

Assim os alunos conseguiram perceber que o alimento constitui uma categoria histórica, considerando os padrões de continuidade e transformações das práticas e dos hábitos alimentares.

Um dado relevante observado é que, apesar da diferença de faixas etárias entre os educandos dessas duas turmas envolvidas neste estudo, ambas demonstraram resultados positivos nos debates e na realização das atividades escritas. Talvez pelo fato de os alunos da turma de 1.º ano possuírem mais vivências, conseguiram construir e estabelecer mais relações comparativas entre o medievo e a atualidade do que a turma de 7.º Ano. Mesmo assim, tanto numa turma, quanto na outra, os educandos conseguiram identificar as relações entre o passado e o presente, assim como identificar, por meio da alimentação, as transformações das sociedades humanas.

Outro aspecto percebido é que, ao realizarem a tarefa da coleta de dados, os alunos mostraram-se mais motivados. A motivação estava relacionada à valorização das memórias e das experiências locais, proporcionadas por essa atividade, as quais foram manifestadas por meio dos questionários e da tabela alimentar. Nelas, o aluno fez-se sentir parte do processo de construção do conhecimento histórico, sendo constatado seu envolvimento por meio da leitura da Memória de Aula, a qual indi-

cou o entusiasmo com a realização dessa tarefa. Também se evidenciou que os educandos pontuaram mais as relações de permanências e rupturas, mudanças e transformações relativas aos hábitos, dieta e costumes alimentares entre as gerações envolvidas no questionamento do que o contexto medieval, talvez porque os primeiros fatores foram mais significativos para eles.

Outro dado que merece ser salientado diz respeito ao valor humano e afetivo percebido na leitura da coleta de dados. O educando, além de compreender, com maior clareza, a proposta de comparação do medievo com a atualidade, conseguiu estabelecer relações com a atualidade, percebendo e conhecendo a história de seus entrevistados.

A atividade da coleta promoveu e proporcionou uma aproximação entre gerações. Essa premissa foi constatada pela leitura das *Memórias de Aula*, em que os discentes registraram empenho na atividade, bem como o conhecimento de informações de seus familiares, as quais eles desconheciam.

Desse modo, percebe-se que essa atividade acabou promovendo um enlace familiar, em que o educando conheceu os hábitos e costumes alimentares de seus familiares e pôde diferenciá-los com os seus, assim como traçar rupturas ou semelhanças com o medievo, tornando essa proposta de atividade satisfatória.

5 Considerações finais

O presente estudo buscou desenvolver possibilidades de ensino por meio da história da alimentação como proposta de aprendizagem histórica, visando promover a aproximação da História e do Ensino de História à realidade social e cultural dos educandos, a fim de verificar o potencial com que a história da alimentação poderia contribuir no processo do conhecimento histórico escolar.

A alimentação foi a fonte norteadora deste estudo. Por ser necessária e vital a todo ser humano, pensou-se nela como uma importante

e significativa ferramenta capaz de aproximar o conteúdo trabalhado no cotidiano escolar à realidade dos alunos, de modo que, por meio dessa temática, esses conseguissem estabelecer relações entre o passado e o presente, percebendo as transformações das sociedades humanas ao longo do tempo, tornando o ensino e o conhecimento histórico construtivo e interessante. Nesse sentido, constatou-se que essa proposta de aprendizagem histórica conseguiu cumprir o seu papel.

A trajetória percorrida neste trabalho, que utilizou a história da alimentação como alicerce, exigiu muita pesquisa, preparação e planejamento prévio. Na medida em que as leituras foram se contemplando, houve a necessidade de se construir e elaborar uma sequência didática a ser aplicada, a fim de contribuir para uma melhor organização e planejamento de cada uma das atividades apresentadas. Essas, uma vez que ganharam forma, tornaram este estudo cada vez mais envolvente.

Constata-se que essa experiência proposta e apresentada pode ser aplicada e desenvolvida, utilizando qualquer período histórico. Da mesma forma que pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar, envolvendo diversas disciplinas, das diferentes áreas do conhecimento.

Observa-se que, ao valorizar a memória e as experiências locais, pela atividade da coleta de dados, houve maior interesse, participação e envolvimento dos alunos na proposta, pois eles se fizeram sentir parte do processo de construção do conhecimento, percebendo melhor o conteúdo e demonstrando entusiasmo e motivação.

A oportunidade proporcionada pelo Mestrado Profissionalizante em Ensino de História é incalculável, principalmente pela possibilidade de permitir construir algo que pudesse ser aplicado e demonstrado. Espera-se que este estudo contribua para possibilitar que muitos docentes conduzam esta proposta de aprendizagem histórica para a sala de aula, como proposta metodológica de ensino, colaborando como um modelo aplicável.

A experiência adquirida por meio deste estudo sinalizou que a história da alimentação proporcionou para os alunos uma significativa percepção das formas complexas de transformações da sociedade humana,

de modo que foram capazes de construir e de tecer relações entre o medieval e a atualidade, percebidos tanto nos debates realizados, depois da exposição dos textos e dos materiais iconográficos, quanto por meio da construção e da leitura da atividade de *Memória de Aula*.

Conclui-se que a utilização da alimentação, como fonte alternativa a serviço da pesquisa histórica, não apenas contribuiu para o desenvolvimento de uma prática renovada de ensino, como também tornou o ensino um processo interessante, aprazível, participativo e envolvente. Resultou numa melhor compreensão e assimilação, por parte dos educandos, do contexto histórico trabalhado, no sentido em que conseguiram realizar significativas considerações entre o passado e o presente, percebendo a importância do estudo do passado para compreender a permanência, ou ruptura, ou transformação da humanidade, por meio tradição alimentar ao longo do tempo, atendendo assim a todos os objetivos propostos neste trabalho.

Referências

BASSO, Rafaela. O lugar da alimentação nos estudos históricos da escola dos Annales. **Rev. História Helikon**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 50-63, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASCUDO, Luís da C. **História da alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. 8. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUE, Scheila Moura. **Delícias do descobrimento**: a gastronomia brasileira no século XVI. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. Uma história palatável: a invenção da identidade Goiana por meio da alimentação. *In*: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA/FÓRUMS CONTEMPORÂNEOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL ON-LINE, 7., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul./dez. 2005.

MINTZ, Sidney Wilfred. Comida e Antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 31-41, out. 2001.

MONTANARI, Massimo. **O mundo na cozinha**: história, identidade, trocas. São Paulo: Estação Liberdade, Senac, 2009.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2. ed. São Paulo: Senac-São Paulo, 2013.

O NOME da Rosa. Direção de Jean-Jacques Annaud. Alemanha: ZDF, 1986. 1 DVD (130 min), son., color.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-118.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História**: questões & debates, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005.

SCHMITT, Denise Verbes; TOMAZI, Taís Giacomini. A culinária adentra a sala de aula. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: AINPGP, 2014.

STANDAGE, Tom. **Uma história comestível da humanidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

STRONG, Roy C. **Banquete**: uma história ilustrada da culinária dos costumes e da fartura à mesa. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VIDA Medieval. Produção de History Channel. United States: History Channel, 2013. 1 DVD. (88 min), son., color.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum**: Revista de História, João Pessoa, n. 6/7, p. 105-117, jan./dez. 2001.



AS MULHERES-MARAVILHAS BRASILEIRAS VÃO À SALA DE AULA: história, lutas e conquistas dos direitos das mulheres no Brasil

Joana Adriana Nunes Martins¹

José Iran Ribeiro e Nikelen Acosta Witter²

*Acredito no amor. Na lâmina da vida. Na beleza dos rolê. Na luz,
na luz, na poesia. No bem sem ver a quem. Na vereda louca da es-
quina. E ainda que nem sempre dos homens. Na justiça. Na beleza
das cores. Na liberdade das crenças. A alma desconhece as diferenças.
(Todxs – Ana Cañas).*

*Eu acho que a mulher do fim do mundo é aquela que busca, é aque-
la que grita, que reivindica, que sempre fica de pé. No fim, Eu sou
essa mulher. (Elza Soares).*

¹ Mestre de Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de História na rede pública estadual.

² Doutora em História, pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutor em História Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Chefe do departamento de metodologia de ensino. Professor do departamento de História.

1 Onde tudo começou

Escrever sobre Mulheres e gênero, nos dias atuais, torna-se tarefa urgente e necessária, ao mesmo tempo desafiante diante da onda conservadora que ocorre em nível mundial, porém com recrudescimento destacado no Brasil, desde 2016. Esta dissertação surge a partir de reflexões e de olhares sobre o mundo, sobre a escola e sobre o fazer na condição de professores, sobre as relações que se (re)produzem nesse território e também tem a pretensão de trazer um pouco dos não ditos e não vistos da História. Se, de um lado, em pleno século XXI, deparamo-nos com significativos avanços tecnológicos, aprofundamento da era digital, rapidez e acesso às informações, alterações sociais apontando à emancipação das mulheres; de outro lado, ainda observamos inegáveis resquícios de relacionamentos pautados, muitas vezes, pela submissão e por relações de poder em que as mulheres ainda precisam defender, muitas vezes, o óbvio, e isso tudo se reflete também, na quase total invisibilidade dessas nos livros didáticos. Paramos, por um instante, e olhamos para a sala de aula. Nela encontramos adolescentes – meninos e meninas – com suas histórias, seus contextos de vida, suas expectativas em relação ao mundo, ao país e a nós, seus professores. Como falar do papel da mulher na história? Onde aparece a participação das mulheres nos materiais didáticos disponíveis? Como estimular a participação desses jovens na vida política do país ou a assumir o protagonismo de suas vidas? Onde as mulheres estão colocadas ou se colocam nessa sociedade que reproduz estereótipos de famílias, de homens e de mulheres?

2 As mulheres e a invisibilidade na escola e nos materiais didáticos

Há que se falar em problematizar gênero e feminismo, sim! Torna-se urgente abordar esses temas e, mais que isso, instrumentalizarmo-nos para fazê-lo, desconstruindo o conservadorismo. Vê-se,

há algum tempo, movimentos em nível de congresso nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais de vereadores, com as bancadas evangélicas – Frente Parlamentar Evangélica³ principalmente – e, por meio também das mídias e das redes sociais, a tentativa de introduzir pautas conservadoras e reacionárias para sociedade e a utilização de instrumentos e de formas distorcidas, ideologicamente manipuladas para isso. A tentativa de proibição e de silenciamento da escola frente a temas como sexualidade, gênero e diversidade religiosa é um claro exemplo disso.

Entendo que precisamos refletir mais sobre essas e outras situações cotidianas do ambiente escolar em que estamos inseridos, espaços de constituição de singularidades. Dar maior visibilidade às mulheres, assim como aos grupos que são minoria na escola, como os homossexuais, nomeá-los, respeitá-los, tornar visível a rica diversidade existente não somente nas escolas, mas no mundo, é o que fará do espaço escolar um elemento efetivo no processo civilizatório. Importante ressaltar que, com a proposta de ampliação desta discussão, não se busca menosprezar a atuação do homem na construção das sociedades, mas a inserção da mulher como participante ativa dos processos que construíram e constroem a história da humanidade, o que seguramente será positivo à estruturação de um mundo mais democrático, igualitário e diverso, conforme esclarece Marcia Tiburi (2018, p. 11-12), ao afirmar que:

O feminismo nos leva à luta por direito de todas, todes e todos. Todas porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. To-des porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no

³ Grupo político que tem atuado, principalmente no Congresso Nacional, composto, em sua grande maioria, por católicos carismáticos e evangélicos das mais variadas vertentes protestantes, principalmente pentecostais e neopentecostais. Entende-se como frente parlamentar ou bancada um grupo de membros dos poderes legislativos federal, estaduais e municipais que atuam de maneira conjunta, defendendo interesses e temas comuns, apesar de muitos serem membros de partidos diferentes (BRASIL, 2021).

todo da vida. Todos porque luta por certa ideia de humanidade (que não é humanismo, pois o humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e até mesmo, das outras espécies) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista – que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual – nunca pretendeu realmente levar à realização.

A intencionalidade fixa-se na subversão da lógica apresentada na maioria dos livros didáticos de História, uma vez que as meninas e os meninos, em sua grande maioria, podem introjetar, de forma subterrânea, que os espaços de comando, de liderança ou destaque são, na maioria das vezes, ou devem ser ocupados por homens, e que às mulheres cabe a invisibilidade e o silêncio. Ou seja, tornar visível aquelas silenciadas e esquecidas pela história e trazer à tona as conquistas obtidas por suas lutas para que mais jovens se estimulem ao protagonismo e à ação potente e criativa de novos modos de vida, de ser e de estar em sociedade. A historiadora de Harvard Jill Lepore (2017) produziu *História Secreta da Mulher-Maravilha*, resultado de sua pesquisa sobre a super-heroína criada pelo psicólogo William Moulton Marston, nos Estados Unidos, na década de 1940. Retrata a façanha cultural e intelectual de uma personagem considerada o “elo perdido” na história da luta pelos direitos das mulheres. Em sua obra, relata que, juntamente às revistas em quadrinhos da Mulher-Maravilha, eram distribuídos, nas escolas públicas do país, encartes contando as biografias de mulheres norte-americanas que se destacavam nas mais diversas áreas, as chamadas “Mulheres- Maravilhas da história”. De acordo com a pesquisadora, cada capítulo de Mulheres-Maravilhas da história “[...] perfilava uma mulher diferente. Uma das funções da série era festejar a vida de mulheres heroicas e explicar a importância da história feminina.” (LEPORE, 2017, p. 273), além de promover a revista.

Pretende-se, portanto, um material que tenha as mulheres como “porta de acesso” e não como um apêndice da história oficial ou um recorte no canto da página e, ao contar suas histórias, que se possa também contextualizá-las com a história dos demais sujeitos, conectando-as ao Brasil e ao mundo. Para a realização deste trabalho, escolhemos contar a biografia de mulheres que tiveram destaque na história do Brasil, seja em movimentos sociais, culturais, artísticos e/ou políticos, localizando-as numa linha do tempo da história. Para fontes das narrativas, utilizamos as mais diversas referências, buscando, de forma contextualizada e com uma linguagem acessível às crianças e aos adolescentes, dar visibilidade à participação de brasileiras maravilhosas.

A pesquisa foi realizada nos mais diferentes materiais como: dissertações, teses, biografias, revistas, páginas de internet, músicas, poesias, pinturas, entre outras. Foram selecionadas 10 mulheres, e os critérios de seleção foram os seguintes: a) protagonismo na história da luta pelos direitos das mulheres brasileiras; b) pioneirismo em suas áreas de atuação; c) invisibilidade da história de algumas delas nos livros didáticos e na sociedade; d) possibilidade de, a partir das histórias de vidas dessas Mulheres-Maravilhas brasileiras e de sua contextualização histórica, criar uma linha de tempo da história dos direitos das mulheres no Brasil; e) admiração da pesquisadora pelas histórias de vidas das personagens; f) disponibilidade de materiais a respeito para pesquisa. A partir do levantamento dos dados, foi construída a linha do tempo da história dos direitos das mulheres, editada juntamente com uma linha do tempo de História Geral e do Brasil, para que assim facilite aos educadores a localização no tempo e no espaço da história do Brasil, favorecendo, assim, por meio do encarte, a visualização e a exposição das linhas do tempo. Definiu-se que as trajetórias seriam descritas brevemente, na própria linha do tempo e juntamente seriam elaboradas biografias que seriam colocadas em *cards*, para que os jovens possam manuseá-las e assim se inspirarem. Também foram incluídas sugestões de atividades pedagógicas que podem ser utilizadas, uma de cada vez, ou juntas, como fecha-

mento de trabalho, tendo, como base, a história de cada personagem e a trajetória da história dos Direitos das Mulheres no Brasil.

Nesse sentido, Larissa Klosowski de Paula (2017, p. 139) afirma⁴ que, ao analisar a forma como as mulheres são retratadas nas três coleções mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático, em 2015, “[...] a temática mulheres não está totalmente ausente nos livros didáticos, porém a forma como ainda é retratada é simplória”.

De acordo com a autora, são raros os registros que tratam as mulheres como protagonistas ou em papéis relevantes. Basta, para isso, observar mais atentamente a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio⁵, em que a palavra *gênero* sequer é mencionada. Frente a tais iniciativas, é muito necessária a produção de materiais didáticos, assim como também de formação de professoras e professores que problematizem temas semelhantes e ignorados. Necessita-se que se encontrem caminhos alternativos, dando voz não somente às mulheres, mas às minorias em geral, excluídas do neoconservadorismo que assola a sociedade brasileira, a partir do movimento Escola Sem Partido⁶.

⁴ Em sua dissertação de mestrado, a autora analisa as três coleções mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2015, são elas: *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, editora FTD; *História global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, editora Saraiva; e *História – das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Brack e Myriam Becho Mota, editora Moderna.

⁵ No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica, lembrando que a BNCC aprovada se refere à educação infantil e ao ensino fundamental e que a Base do ensino médio foi aprovada no dia 4 de dezembro de 2018. Para saber mais, ver: MEC (2021).

⁶ De acordo com Azevedo (2016, p. 11), esse movimento teve início em 2003, a partir das ideias defendidas pelo procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib. Os anos foram passando, e suas ideias não encontravam eco, até que, com o apoio de deputados e vereadores, em 2014, Nagib escreveu um anteprojeto de lei, o qual foi disponibilizado em seu site. Desde então, membros do Legislativo – a maioria ligada às bancadas religiosas de diversos municípios e estados – têm tramitado o projeto em suas respectivas casas legislativas. Esse já foi aprovado em, pelo menos, três cidades, no estado de Alagoas, e tramita em ao menos outros cinco estados e oito capitais. Em linhas gerais, o movimento Escola Sem Partido defende os seguintes

É cada dia mais imprescindível a produção de material didático sobre as questões de gênero com linguagem acessível, para que mais educadores se sintam motivados e instrumentalizados a discutir gênero em suas salas de aula. A produção desse tipo de material é praticamente inexistente, podendo configurar-se em ferramenta de grande utilidade no fazer pedagógico, não somente dos professores de História, como de outras áreas do conhecimento.

3 Subjetividade e história

3.1 Os fios que se conectam e a formação dos sujeitos

A escola é produtora potencial de subjetividade, de mudança de perspectivas e, por consequência, da construção da objetividade. O fazer histórico e a escola em si estão permeados de subjetividades conscientes e inconscientes, que envolvem todos os atores da comunidade escolar, direta ou indiretamente, sendo que buscamos trabalhar gênero com foco na produção de subjetividade e sentido, estabelecendo relações de subjetividade e de objetividade histórica. Sobre isso, infere Rüsen (2001, p. 71):

Subjetivismo e objetivismo são duas respostas possíveis à pergunta sobre o que é a “história” como conteúdo da consciência histórica.

Ambas correspondem a cada um dos fatores que a narrativa histórica insere na unidade do constructo significativo chamado “história”: o subjetivismo leva em conta as intenções determi-

princípios: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Pressupõe que os estudantes são “folhas em branco” e que os professores aproveitam para incentivar que eles sigam por determinadas preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Os defensores também exigem que todos os debates sobre gênero sejam excluídos do ambiente escolar. Por outro lado, as ideias de neutralidade política e religiosas caem por terra quando se observa que apenas determinados modelos são considerados “neutros”.

nantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir.

Jorge Larossa Bondía (2004, p. 20) propõe que se pense a Educação a partir do par experiência/sentido numa possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), tendo, nas palavras, a produção de sentido como potentes mecanismos de subjetivação. Nesse sentido, o campo da disciplina de História tem papel fundamental na constituição da conscientização histórica e da formação da identidade individual e coletiva.

Logo, dar sentido à participação das mulheres na história favorece a autoestima das meninas, colocando-as em pé de igualdade com os meninos, para uma sociedade menos injusta e desigual. No mesmo sentido, Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 28) entende que a questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. O objetivo disso seria começarmos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos.

Assim, para desenvolver novas singularizações, há que se identificar as brechas e, dessa forma, potencializar os processos de novas produções e (des)construções possíveis, (re)compondo novas cores e sons no ritmo escolar. Rolnik (2011, p. 31) explica que a subjetividade não é uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir de encontros que vivemos com o outro, sendo que esse outro é o outro social, a natureza, as invenções, tudo que é passível de me formar como pessoa. Como uma peça de tricô, cada processo, cada situação vai compondo, tecendo quem somos de forma consciente ou não. São os chamados *processos de singularização*⁷.

⁷ Para Guattari e Rolnik (1996, p. 47), existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta, a luta que denominam como processos de singularização, que podem ser compreendidos como uma espécie de desvio, de escapatória frente às tentativas de traduzir a existência pelo crivo dominante do capital. “O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos

4 Colocando o dedo na ferida e falando de gênero sim! As tentativas do conservadorismo para silenciar nossas vozes

4.1 Os movimentos conservadores que visam ao silenciamento de nossas vozes

No início da escrita deste trabalho, fizemos referência ao Projeto Escola Sem Partido⁸, também conhecido como a “Lei da Mordaca”, que é assim chamado por se constituir em uma tentativa de silenciamento e de cerceamento da fala e das ações dos educadores brasileiros. É necessário refletir sobre isso. Esse projeto vem tramitando em várias esferas da administração pública, em níveis municipal, estadual ou federal⁹, bancado por grupos fundamentalistas religiosos e por interesses do mercado capitalista. Surgiu a partir do Movimento Escola Sem Partido (Mesp) e tem, por objetivo, criminalizar a ação docente livre e democrática, usando, para isso, a mídia e manipulando assim, principalmente a classe média brasileira com discursos elaborados com grande apelo ao senso comum, como veremos. Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18) destaca que o sentido ideológico e político do “Escola Sem Partido” é um

valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados”.

⁸ De acordo com a dissertação de mestrado de Moura (2016), o primeiro projeto de lei federal instituindo o Programa Escola Sem Partido foi o Projeto de Lei n. 867, de 23 de março de 2015. Porém, por ser muito similar a um projeto anteriormente proposto, tramita apensado àquele. O projeto em questão é Projeto de Lei n. 7.180, de 2014 (BRASIL, 2014a), do deputado Erivelton Santana, do Partido Ecológico Nacional da Bahia (PEN BA). O Projeto de Lei n. 867, 2015 encontra-se apensado ao projeto n. 7.180, de 2014. Além desse, outros quatro projetos de lei estão apensados àquele: n. 7181, de 2014; n. 1.859, de 2015; e n. 5.487, de 2016.

⁹ Segundo levantamento da pesquisadora, até 2016, já havia em torno de 40 anteprojetos de lei, nas esferas municipal, estadual e federal, porém Moura (2016) ressalva que esse número pode ser ainda maior, pois, nem sempre, há disponibilidade e transparência das ações legislativas, principalmente no âmbito municipal.

sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora em posicionamentos de intolerância e de ódio com movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), mas também o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, de gays, de bissexuais, de travestis e de transgêneros.

Vivemos dias sombrios na Educação e no Brasil, com o acirramento e com a bipolarização político-partidária, social e cultural. A impressão que tenho é de estarmos, às vezes, a beira do precipício, pois acreditávamos estarem consolidados os ideais de democracia e que lutar por igualdade e por equidade era parte do processo de avanço nas conquistas de direitos, porém o que se desenha à nossa frente, com a popularização de projetos como esse, representa um retrocesso de décadas a um passado que não queremos mais. Pior, temos que lutar pela cidadania de todos, como também pelos direitos básicos de ser e de (con)viver em paz, com harmonia e respeito à diversidade.

Portanto, há que se falar sobre gênero e diversidade sim! Há que se dialogar e ocupar todos os espaços possíveis de fala.

A filósofa Marcia Tiburi (2016, p. 47), em seu livro *Como conversar com um fascista*, tem trazido algumas reflexões acerca desse discurso de ódio e do ato de dialogar com os movimentos e as pessoas que estão se deixando contagiar por esses pensamentos e ideologias. Para ela, o diálogo, em todos os sentidos, exige resistência física e emocional. Portanto “[...] essa resistência é política, mas em um nível mais subjetivo, é ética. O diálogo é, ele mesmo, um mecanismo, um organismo, uma metodologia ético-política. A forma essencial da ético-política”.

O projeto de lei “Escola Sem Partido”, na realidade, visa silenciar os educadores e, mais que isso, tenta instalar um estado de exceção permanente. O que, de acordo com Frigotto (2017, p. 19), é um “Estado que no interior das nações é comandado pelos bancos centrais e ministérios da economia, orientados na busca de medidas que garantem o lucro, em especial do capital financeiro”. Um poder que se afirma no plano cultural e jurídico, respaldado pela força de um Estado cada vez

mais policial. É nesse sentido que os grupos de extrema direita buscam calar e difamar a imagem e o fazer pedagógico dos educadores, vociferando mentiras e calúnias, como a falsa notícia do denominado pejorativamente de kit gay, que seria objeto de sexualização precoce das crianças e adolescentes¹⁰. Na realidade, o Projeto Escola Sem Homofobia visa instrumentalizar os educadores para o debate acerca do respeito à diversidade sexual¹¹.

Para divulgar e atingir o maior número de pessoas desavisadas, esses grupos religiosos-fundamentalistas têm usado, por meio da cultura e das grandes mídias, redes sociais, de televisão fechada e aberta e a partir de mentiras (as chamadas *fake news*), para manipular e incitar uma cultura mediada pela do medo e de caráter, muitas vezes violento. Frigotto (2017, p. 20) afirma que:

No plano cultural, instaura-se uma profunda dominação da hegemonia do poder do império norte-americano. As grandes re-

¹⁰ Atualmente as questões de orientação sexual e a luta pelo respeito à diversidade sexual têm ganhado visibilidade e são temas também em rodas de conversas informais. Isso se deve ao fato de que a frente evangélica encampou esse tema e tem divulgado, tanto nos púlpitos religiosos, quanto em seus palanques político-eleitorais, a ideia de que, nas escolas, os educadores estariam ensinando as crianças a serem homossexuais, porém o que se verifica, nessas pessoas, é um discurso raso, de quem não conhece chão de escola, nem a realidade das crianças e dos adolescentes. Pode-se verificar isso em vídeos, na internet, de membros desse grupo. É uma fala irreal e manipulatória, que distorce a realidade do Programa Escola Sem Homofobia e que produz uma aura de medo e mentiras em torno desse tema, tão caro à escola e aos jovens em geral. Quem conhece a Educação sabe que não se ensina a ser homossexual, apenas a respeitar a escolha do outro. Para saber mais, ver: Neves (2018).

¹¹ O kit Escola Sem Homofobia é composto de um conjunto de materiais educacionais que compõem a base teórica (grifo nosso) para o passo inicial de uma escola sem homofobia. Nesse kit, pode-se encontrar: textos sobre gênero, atividades, dinâmicas, vídeos, etc. com identificação da faixa etária e público-alvo em que poderão ser utilizados, ou seja, são materiais que visam instrumentalizar os educadores sobre como lidar com essas questões, em sala de aula. Traz, como meta principal, “[...] contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT”. (SOARES, 2015, p. 9).

des privadas de televisão e de informação, monopólios de poucos grupos, imputam os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. Uma cultura mediada pelo dinheiro, pela pedagogia do medo e da violência, que é exposta online em tempo real. Mas, sobretudo, uma mídia que manipula a opinião pública com a produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital.

Fernando de Araújo Penna (2017, p. 36) entende que esse projeto traz, em seu bojo, quatro características principais: concepção de escolarização, desqualificação do professor, estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Em hipótese alguma podemos aceitar esta lógica, que mais do que nos calar, distorce tudo o que sempre se buscou em Educação. Subentende-se que é do âmbito do privado e da família que se ensine às suas crianças e adolescentes os seus valores e a sua sistemática familiar, o modo de ver a sociedade e como se situar nela. Nesse campo do privado, os seres em formação receberão as orientações de acordo com as crenças e valores desse lar, quanto à religião, sexualidade, etc. Na escola, principalmente a pública, que é laica, plural e democrática, eles (crianças e jovens) devem receber todas as informações, todo conhecimento e sistema de valores possível, de uma sociedade mista, diversa e múltipla, pautada pelos princípios dos Direitos Humanos e do convívio com o diferente. Se a estratégia do discurso fascista busca impor as suas regras e o pensamento único à Educação, há, no mínimo, que resistir, contrapondo a isso discurso e práticas libertadores, que mais do que fazer pensar criticamente, ocupem espaços, dando voz às minorias, aos silenciados da história, que sejam antifascistas e contra argumentativas à fala do fascismo. Há muito trabalho a fazer, há muito o que falar sobre gênero!

Nossa opção de mundo é pela igualdade e pela equidade, palavras tão importantes do nosso vocabulário, mas que andam esquecidas por alguns. Na contramão do que esse grupo representa e do que a hegemonia da classe dominante prega, entendemos a Educação unida à

instrução, não existindo, portanto, neutralidade no ato de educar e sim a opção pela ética do ofício do professor, pois sabemos que a sociedade não é neutra e nem são inocentes os interesses que regem esses grupos.

5 Feminismo e gênero: um convite ao diálogo

Uma expressão muito cara a nós e a nosso trabalho tem sido usada com veemência pelo grupo conservador da Frente Parlamentar Evangélica, o que eles denominam de “ideologia de gênero”. Mas afinal o que significa e como tem sido usado esse termo? No PL n. 867, de 2015, do Escola sem Partido (ESP), o grande carro chefe é o debate sobre gênero e sexualidade, tendo sido pauta, inclusive, de notícias falsas na campanha presidencial de 2018. Segundo Verena Alberti *et al.* (2017, p. 94),

Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, livros didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores tem afirmado que este tipo de material e discussão “doutrinam” os estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

O que podemos entender que seja gênero? Judith Butler (2017, p. 21) dá-nos algumas pistas quando se refere ao conceito de gênero:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero, mas porque os traços predefinidos de gênero de uma “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos histó-

ricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Portanto tratar de gênero requer mais que uma categorização, requer o olhar atento a tudo que compõe o indivíduo, sendo a escola um dos territórios que mais contribui para tal. É também nesse campo que se busca, para além das causas feministas, estimular relações mais saudáveis e igualitárias entre os mais diversos gêneros.

Trabalhar gênero requer um olhar apurado e atento, sensível à dor que tem sido provocada àqueles que não se enquadram nos modelos tradicionais e binários de homem e mulher. E felizmente também se tem realizado um debate de fôlego, abrindo possibilidades de novas leituras e de formas criativas de ver, sentir e estar no mundo. Dessa forma, há uma multiplicidade de conceitos e de outras maneiras de refletir, problematizando a questão. Guacira Louro (2010) aponta que “novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua, sendo, portanto, fundamental repensar as práticas, dando voz a essa multiplicidade de identidades que está, a cada dia, emergindo mais, em nosso cotidiano escolar.

Dessa forma, refletir atualmente sobre essas questões significa pensar a escola como possibilidade de habitar o novo, o diverso, seja a partir do viés feminista ou do olhar para a diversidade homossexual, transexual e heterossexual. Para além de se olhar sob estas perspectivas, pode-se pensar criticamente sobre o sujeito moderno, sobre as verdades universais, historicizando a prática e as relações de saber e poder na instituição e no cotidiano escolar. Nas palavras de Tiburi (2018, p. 23), o feminismo ajuda-nos a melhorar o modo como vemos o outro. O direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender é ao que ele nos leva.

Pensamos o feminismo também como potência (des)construtiva de modos de ver e viver a vida. Saber-se feminista é estar próximo de um sentimento de libertação por não estar presa a dogmas, tradições, estereótipos. Sendo feminista, é-se única num mundo diverso e múltiplo, que permite a complementariedade, a diversidade e não a exclusão. O feminismo coloca-nos numa posição de reconhecimento às centenas de mulheres que nos antecederam nessa luta por igualdade e equidade. O caminho até aqui não foi fácil, como poderemos verificar ao conhecer um pouco da história das mulheres em suas lutas por liberdade, por direitos e pelo combate da violência, que, ainda hoje, são problemas que enfrentamos, em todas as partes do mundo. Avanços e retrocessos sempre houveram. O feminismo vem para questionar a lógica patriarcal que tem aprisionado e matado muitas mulheres, trans, lésbicas, gays e a variedade de existências que o gênero pode permitir, numa relação profundamente dialética.

6 As mulheres-maravilhas brasileiras

Escolhemos o título baseados nas nossas paixões e também em quem somos. Do modo como nos constituímos. Nesse recurso didático produzido, estão presentes as histórias das Mulheres-Maravilhas brasileiras, verdadeiras heroínas de carne, osso e afetos. Mulheres que fundaram partido em busca do direito ao voto; que foram presas e torturadas por lutarem por liberdade e igualdade; que desafiaram autoridades civis e militares por amor a um filho e pelo direito de sepultá-lo com dignidade; que não abriram mão de suas crenças religiosas, mesmo quando as religiões de matriz africana eram consideradas casos de polícia; que foram esportistas e que lutaram contra muitos preconceitos nos campos, nos ginásios e fora desses. Enfim, que nos emprestam suas histórias para que, a partir delas, possamos entender um pouco mais da história de nosso país, sendo que, para isso, contamos com o protagonismo de mulheres de coragem, que ousaram pensar e fazer diferente; que entre-

garam, muitas vezes, suas vidas em nome de uma ou mais causas, que foram fundamentais para que hoje eu e outras tantas mulheres pudéssemos gozar de uma vida mais criativa e feliz.

6.1 A linha do tempo dos direitos das Mulheres-Maravilhas brasileiras

Optamos por fazer uma linha do tempo dos direitos das mulheres, em formato de cartaz, para que possa ser usado em sala de aula, durante o ano todo, sendo que essa foi construída a partir da literatura consultada. Nesse cartaz, haverá também uma linha do tempo da história geral e do Brasil para facilitar a localização dos eventos vividos pelas Mulheres-Maravilhas brasileiras, juntamente com dez *cards* contando as biografias das dez mulheres escolhidas. E, ainda, criamos cinco sugestões de atividades didáticas, que poderão ser realizadas a partir da consulta à linha do tempo, como também incentivarão a pesquisa, a criatividade, o debate e, principalmente, mobilizarão jovens à reflexão e à mudança, quem sabe de posicionamento frente às realidades e contextos vividos. Muitas eram as mulheres com que eu gostaria de ter trabalhado, dada a imensa gama de possibilidades. Porém, devido ao tempo para a execução e ao tipo de material escolhido, optamos por 10: Leolinda Daltro, Espertirina Martins, Nise da Silveira, Patrícia Galvão (Pagu), Bertha Lutz, Aída dos Santos, Laudelina Campos de Melo, Helenira Resende, Zuzu Angel e Maria da Penha. Foi difícil escolher apenas essas, e a escolha foi baseada nos critérios já elencados anteriormente

7 Considerações finais

A ideia principal era, além de dar visibilidade às mulheres da história, também favorecer o protagonismo feminino na Educação. Buscamos abrir, com este trabalho, um espaço de fala dessas mulheres, um território da possibilidade, onde se pudesse captar um pouco da singu-

laridade de cada uma e de suas histórias, dando a elas o reconhecimento por suas vivências e suas lutas. Muitas vezes, vimo-nos em suas histórias, emocionamo-nos com cada uma delas e, confessamos, quando as dificuldades eram tão grandes a ponto de nos imobilizar, era nelas que buscávamos forças para ir um pouco mais. Tentar de novo, ou de outra forma. Elas deram-nos colo e enxugaram as nossas lágrimas, sim, lágrimas porque não é tarefa fácil ser mãe, mulher, amiga, profissional e estudante, realidade vivida por milhares de mulheres mundo a fora, todos os dias. Refletir sobre as questões que envolvem gênero nunca foi tarefa simples; requer múltiplos olhares, porém, nesse momento que setores da sociedade buscam silenciar e esconder, em armários fechados a sete chaves, toda sexualidade que foge da heteronormatividade, tornou-se muito pior. Com este trabalho, esperamos ter tornado minimamente visível algumas Mulheres-Maravilhas brasileiras e que elas sejam inspiração por meio de suas histórias de vida. De certa forma, ao tomarmos o protagonismo de nossas vidas em nossas mãos, estamos também honrando as mulheres que nos antecederam e fazendo as lutas delas terem valido a pena, portanto entendemos que ser feminista hoje requer mais que ocupar espaços de fala e não aceitar mais o silenciamento, que, por muito tempo, foi-nos imposto. Ser feminista hoje implica uma postura e uma visão de mundo. Uma atitude frente à vida é a desnaturalização das injustiças. Somos diferentes, singulares, vemos o mundo de forma subjetiva e permeado por nossas particularidades. Somos seres humanos, e nossa humanidade, nossa capacidade de sentir e de pensar nos faz diferentes dos demais animais, e é a partir disso que entendemos o mundo. O feminismo vem para nos convidar a dialogar, a refletir, a sentir o mundo e o outro. Ser feminista, parafraseando Marcia Tiburi (2018, p. 125), é uma “[...] questão de inteligência sociopolítica”, de desacomodar, de estranhar, e principalmente é uma atitude de amor à vida, à justiça, à igualdade e à equidade. É uma luta constante, em que todos os seres humanos devem ocupar o seu lugar e serem protagonistas de sua história, para a construção de um, possível, mundo melhor.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBERTI, Verena; COSTA, Carina Martins; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; MATTOS, Amana; VELLOSO, Luciana. Educação e Liberdade: apontamentos para um bom combate. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, LPP, 2017.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 29, p. 27-43, jan./jun. 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FRENTES PARLAMENTARES. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frentes.asp>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, LPP, 2017.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEPORE, Jill. **A história secreta da Mulher-Maravilha**. Tradução de Érico Assis. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Villodré. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BMCC). **MEC**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MOURA, Fernanda Pereira. **Escola “Sem” Partido: relações entre Estado, Educação e religião e os impactos no ensino de História**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

NEVES, Felipe. Como o ‘kit gay’ ajudou Damares Alves a chegar ao primeiro escalão. **The Intercept**, [s. l.], 12 dez. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/12/11/kit-gay-damare-alves/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PAULA, Larissa Klosowski. **Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, LPP, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História: fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova escola**, [s. l.], 1º fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 8 jun. 2021.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

A CONFECCÃO DE JOGO ANALÓGICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO BORJA, RS, PARA OS ALUNOS DO 4.º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL APARÍCIO MARIENSE



Márcia Cristina Cabreira Rodrigues¹
Leonice Alves Pereira Mourad²

1 Introdução

O presente texto tem, por objetivo, expor, de modo mais sucinto, dados da dissertação de mestrado realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse Mestrado Profissional é composto de professores de escolas públicas municipais e estaduais que estejam em pleno exercício de suas atividades, principalmente na área de História. No decorrer do curso, os mestrandos devem apresentar um projeto que possa ser aplicável em sala de aula ou com os demais professores, na cidade em que esse atua.

¹ Mestra em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); licenciada em História, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Professora do município de São Borja. *E-mail:* mcristina331@gmail.com

² Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientadora da Dissertação que originou este capítulo. *E-mail:* profleomourad@gmail.com

A dissertação, como o título coloca, foi a confecção de um jogo analógico (tabuleiro) para os alunos do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aparício Mariense, da cidade de São Borja, RS. Esse jogo objetivava auxiliar a mediação do Ensino de História, nesse caso da história de São Borja, nessa etapa de ensino. Ele se fez necessário, pois a história do município é muito rica e perpassa inúmeros contextos históricos: desde uma remota história missioneira (o município tem a alcunha de Primeiro dos Sete Povos das Missões), passando pela invasão paraguaia e destacando-se no cenário político contemporâneo, por ser berço de dois ex-presidentes Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) e João Belchior Marques Goulart (Jango) (1919- 1972).

Toda essa gama histórica, na maioria das vezes, torna-se complexa, mesmo que contextualizada para a fase de desenvolvimento das crianças do quarto ano, já que elas têm entre nove anos e meio e 10 anos. Então é importante criar uma ferramenta pedagógica que auxilie a reflexão desses educandos. Para tanto, foi-se em busca de textos acadêmicos atualizados que mencionem a história de São Borja e, mesmo sendo poucos, são de excelente qualidade e serviram de fonte de pesquisa, para que se contextualizassem as questões que serviriam para o jogo. Neste texto, também serão realizadas reflexões sobre o Ensino de História nas séries iniciais, sobre a importância do jogar/brincar em sala de aula, tanto para a socialização, quanto como forma de fixar conteúdos, e, logo depois, confeccionando e realizando a sua aplicação. Em resumo, mostrará como é importante e totalmente possível, dentro de cada realidade escolar, proporcionar aos educandos novas metodologias para o ensino-aprendizagem, seja de História ou de qualquer outro componente curricular. Essa experiência é enriquecedora, tanto para o educando, que acessa novas formas de aprender conteúdos, como para o educador que, ao ir em busca de novas metodologias, renova-se como profissional.

2 O ensino de História

A mediação de conteúdos específicos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, mostra-se, muitas vezes, dificultoso para o educador, já que, nessas etapas de ensino, é um único educador que desenvolve todos os conteúdos de sala de aula. E, na realidade escolar em que trabalhei, a mantenedora dá ênfase à área Sociolinguística e Lógico-Matemática, deixando a área de Ciências Humanas somente ligada à menção de data comemorativas.

Tal trabalho se torna um desafio para o educador, porque suas especificidades levam as crianças a adentrarem territórios desconhecidos e, muitas vezes, bastante complexos. Mais uma vez, cabe ao educador transformar essas complexidades em algo mais próximo da maturidade de seu aluno, sempre lembrando que este trabalho especificamente se direciona a analisar as séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, o quarto ano.

Em relação ao privilégio que se dá à Alfabetização e à Matemática, deixando de lado as Ciências Humanas, mais especificamente, a disciplina de História, em sala de aula, Guimarães (2010) expõe:

Esse “privilégio” da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências, mas que, além da própria alfabetização nessas áreas, o trabalho nelas desenvolvidos pode também, ao mesmo tempo em que se volta para o ensino de História, ser uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Exemplo: podemos realizar uma aula de leitura e interpretação de texto partindo de um texto histórico, assim como trabalhar com a produção de textos a partir de um tema da história. A leitura propicia a aprendizagem em História, é inerente à atividade de construção de saberes históricos. (GUIMARÃES, 2010, p. 5-6).

Assim, há inúmeras possibilidades para a criação de metodologias criativas para o Ensino de História, nas quais a tecnologia não se faz

necessária. Mesmo que ela faça parte do cotidiano da criança, a sala de aula pode e, em nossa opinião, deve proporcionar possibilidades em que o educando seja mais agente do que simples expectador, use sua inteligência, sua lógica e até um pouco de agressividade se esse sentimento estiver conectado ao intuito de vencer obstáculos pessoais e não prejudicar alguém.

Assim, mediar o Ensino de História nas séries iniciais se apresenta como um desafio ainda maior dos que nas séries finais e no ensino médio, pois, nessas últimas etapas, o aluno se encontra mais amadurecido para abstrair os acontecimentos históricos e, a partir de sua reflexão, criticar ou analisá-los em seu contexto cotidiano, com exceções.

Nas séries iniciais, os educandos devem ser preparados historicamente, desde o 1.º ano, porém a realidade é bem outra, pois a grande maioria das escolas públicas de séries iniciais dá ênfase à área da Linguagem, com alfabetização silábica, e à Lógico- Matemática, com alfabetização de quantidade. Qualquer outro assunto se submete à maneira que a escola conduz sua listagem de conteúdos. É lógico que as matérias da área de Ciências Biológicas e Ciências Humanas fazem parte da listagem desde o 2.º ano do ensino fundamental, no entanto há “escolhas” feitas, em sala de aula, que não os privilegiam ou mesmo que não desenvolvem o seu mínimo para dar base às crianças.

Fonseca (2009) coloca que é necessário que se parta da criança como sujeito histórico: estudando suas histórias de vida, a construção de sua identidade e as suas relações sociais com os grupos de convivências mais próximos a elas, sendo esses a família e a escola.

A autora continua sua reflexão expondo que,

O desenvolvimento das noções de espaço e tempo e as relações sociais devem permear todo o processo de ensino nos primeiros anos, porque possibilitam ao professor a recuperação de histórias de modos de ser e viver. Possibilitam, ainda, desenvolver processos de construção da cidadania e atitudes e valores éticos, tais como respeito, solidariedade, amizade e diálogo. (FONSECA, 2009, p. 63).

Estabelecer a criança como ponto de partida para a temática pode ter inúmeros desdobramentos no processo de mediação de aprendizagem, pois ela poderá paulatinamente estabelecer um diálogo entre a sua vida, com a mediação do educador, de noções de tempo e história, desenvolvendo conceitos de sujeito histórico, identidade e história, sempre dentro de sua maturidade.

Pois, para além dos conteúdos estamos trabalhando com seres em formação, que trazem inúmeras experiências de sua vivência familiar e de outros ambientes que, porventura, convivem. Campos (2012) enfatiza o que é mais importante formar nos alunos de séries iniciais, e que atravessa todos os conteúdos. A autora coloca que:

A formação para a Cidadania, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é essencial ao educando, à comunidade escolar e à sociedade. A criança vivencia, neste período, uma ampliação nos seus espaços de convivência, antes restritos aos seus ambientes doméstico e familiar e aos locais públicos e privados que frequenta na companhia dos responsáveis e de pessoas a ele relacionadas. Em contato com outras crianças, educadores, funcionários da escola e familiares de alunos, ela participa de diferentes atividades nas quais convive com a pluralidade de ideias, de opiniões, e de comportamentos, e passa a perceber que há necessidades e interesses individuais e coletivos. (CAMPOS, 2012, p. 20)

Mesmo se encontrando na penúltima etapa das Séries Iniciais, que é o 4.º ano, os educandos, para quem é direcionado esse jogo de tabuleiro, continuam sua formação, e, apesar de contemplar somente o conteúdo de História, esse, sem dúvida, vai auxiliar o educando em sua formação cidadã, pois o educador dessa etapa de ensino trabalha conteúdos de modo indisciplinar, podendo, a partir do jogo, contextualizar outras áreas disciplinares.

3 O jogo como recurso metodológico para o ensino de História

O jogo encontra-se intrinsecamente ligado à natureza, não somente à humana, mas também os animais realizam seus jogos. Esses servem seja para diversão, seja para alcançar algum tipo de objetivo.

Huizinga (1980) define jogo nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado em um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana.” (HUINZINGA, 1980, p. 33).

O jogo, seja ele de qual natureza for, pode ser uma metodologia extremamente importante, pois seu caráter eclético, englobando os aspectos físicos e mental, pode auxiliar o educador na mediação do conhecimento, pois a atividade lúdica vem a ser de extrema importância para a formação mais completa de uma criança no ambiente escolar, já que pode abarcar aspectos que a mediação de conhecimentos com materiais didáticos tradicionais não tem.

Porém deve-se ter em mente que o jogo, em sala de aula, tem um objetivo diferente: ele é uma metodologia para alcançar determinados objetivos na mediação de conhecimentos, por mais divertido e atraente que ele se mostre para o educando. Quanto a isso, Arruda e Espirito Santo (2014) colocam que a importância de se ensinar a História, por meio do lúdico, pode vir a proporcionar aos alunos condições de construir o saber, de desenvolver a criticidade, entendendo que todo aquele que ensina também aprende. Elas continuam:

O lúdico aqui, portanto é encarado como potencializador da interatividade no ambiente escolar, especialmente na aula de história. A aplicação de jogos passa a ser tomada como atividade

criadora, que possibilita à pesquisa, a reflexão, a criação, a elaboração de situações de aprendizagem que privilegiem seu uso como prática pedagógica, propondo assim, atividade lúdica em sala de aula como estratégia, na tentativa de avanços nas expectativas de aprendizagem do educando. Busca-se uma associação da brincadeira com o processo de aprendizagem. (ARRUDA; ESPIRITO SANTO, 2014, p. 4).

Mesmo que a ideia das autoras fosse o resgate da ludicidade nas aulas de História, nas séries finais do ensino fundamental, suas fundamentações sobre a ludicidade e sobre o Ensino de História nos auxiliam a refletir sobre como a importância do jogo, voltado ao ensino de conteúdos específicos, pode ajudar no desenvolvimento pleno do educando.

Ainda sobre o lúdico e o Ensino de História, Hüther (2016) destaca:

O jogo traz para o contexto da sala de aula muito mais do que um estudo oculto do conteúdo. Ele é capaz de expor as habilidades e dificuldades, bem como proporcionar uma diferente metodologia de aprendizagem, que não puderam ser diagnosticadas nas aulas que aconteceram no modelo tradicional. Enfim, o jogo permite que sejam trabalhadas diversas formas de aprendizagem, instigando o aluno a solucionar os desafios que vão surgindo ao longo dos estímulos provocados pelas atividades propostas pelo professor. (HÜTHER, 2016, p. 19).

Será, contudo, um desafio tornar atraente um jogo de tabuleiro: em papel, mesmo que colorido, mas imóvel e que necessita de que o educando mova peças ou avance casas, pois essa nova geração se encontra intimamente ligada a jogos eletrônicos, praticamente desde a primeira infância.

4 O jogo

Como já foi exposto, foi longo o processo para pensar a melhor forma e tipo de jogo a ser aplicado com os alunos do quarto ano da Es-

cola Municipal Aparício Mariense, para que esses fixassem, de uma forma mais atraente, os conteúdos de História do município de São Borja.

No decorrer do processo, surgiram inúmeras ideias, porém, também com o conhecimento do perfil das turmas, esse jogo não poderia ser algo que os cansasse, deveria ser dinâmico, em grupo e que tivesse um pouco de competitividade. Por fim, resolveu-se montar um Jogo de Tabuleiro, com 42 fases, sendo 17 fases com questões ligadas à história de São Borja, mediadas nas aulas de História de duas turmas de quarto ano da Escola Municipal Aparício Mariense, localizada na cidade de São Borja, RS.



Figura 1 – Jogo pronto para ser utilizados pelos alunos: tabuleiro, marcadores, dado e cartas com questões

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Com o jogo pronto, seguiu-se para a sua aplicação, que se deu com duas turmas de quarto ano; uma com a qual uma de nós trabalhou, e outra, que foi cedida a uma de nós por outra colega, que trabalhou com uma de nós em conjunto, durante todo o ano letivo de 2019, principalmente em relação às aulas de História. As turmas foram reunidas e, em um primeiro momento, foi feita a divisão dos grupos. Essa divisão foi realizada de um modo um pouco induzido, ou seja, alunos que pos-

suem alguma dificuldade de aprendizagem foram colocados juntos a colegas com quem estão acostumados a trabalhar, com quem tem afinidade e que estão acostumados a auxiliá-los.



Figura 2 – Distribuição do jogo para os grupos

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Observou-se, durante a formação dos grupos, o que Château (1987, p. 45-46) chama de grupos fragmentários. Segundo ele, é “[...] como se fossem dois pescadores vizinhos à beira do rio, e não uma equipe empenhada em puxar o arrastão”. Ou seja, todos se conhecem, já brincaram e jogaram juntos, porém o mais importante é conseguir “pescar mais peixes” que meu vizinho de rio do que juntos pescarmos uma rede cheia e dividirmos.

Mesmo notando essa tendência, tentou-se organizar os grupos de um modo que houvesse cooperação entre seus membros, em vez de uma competição mais acirrada. Assim podem surgir grupos de cooperação. Sobre isso, Château (1987) escreve que:

Esses são em geral limitados; como no jogo da cadeira em que duas crianças fazem com braços entrecruzados uma cadeira na

qual uma terceira assenta. Rarissimamente o grupo pode englobar todas as crianças.

Os pequenos [...], de 6 a 10 anos aproximadamente, são também incapazes de substituir o grupo fragmentário por uma verdadeira sociedade organizada em que cada um tenha a sua função. Eles apenas ampliam os grupos fragmentários. Tal tipo de grupo convém particularmente aos jogos de competição que florescem nesta idade. [...]. Mas, em geral, no grupo da terceira infância, quando uma criança inicia um jogo, é seguida por outras, e logo surge um grupo de jogo feito de crianças que atuam lado a lado. (CHÂTEAU, 1980, p. 46).

Foi notado que houve muito mais cooperação entre os integrantes dos grupos do que uma competição mais acirrada. Sendo assim, conseguiu-se que houvesse mais aprendizagem, divertimento e empatia em relação aos colegas que apresentaram dificuldades em responder às questões e vencer as casas do jogo.

Desde modo, alcançamos o que ressalta Wittizorecki (2016), citando Paulo Freire, sobre a função do jogo:

Freire chama a atenção para uma função essencial do jogo e que ultrapassa tais classificações [valores físico, psíquico, intelectual, social e educacional]. Segundo o autor, o jogo “é uma das mais educativas atividades humanas”; afirmando ainda que “ele educa não para que saibamos mais a matemática, o português ou o futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. Essa reflexão é importante para que não nos dediquemos excessivamente a uma visão funcionalista e pragmática de jogo, ou seja, para que não o vejamos e não o utilizemos EXCLUSIVAMENTE balizados em questões do tipo: “Que tipo de jogo posso usar para trabalhar este conteúdo?” “Para que serve esse jogo?” “Esse outro jogo é ótimo para trabalhar determinada habilidade!” Nessa perspectiva, correríamos o risco de burocratizar o jogo e de artificializar a participação da criança em sua vivência. (WITTIZORECKI, 2016, p. 47).

E os resultados do jogo demonstram que se conseguiu levar o jogo ao patamar da colaboração entre os alunos. É claro que vários grupos tiveram seus vencedores, mas todos os grupos, ao final da aplicação do jogo, colocaram que gostaram demais da experiência e que, quando jogassem, novamente iriam melhorar seus scores.

Sendo assim, pode-se colocar que a aplicação do jogo foi satisfatória porque, dentro do que foi a proposta, a maioria dos grupos conseguiu terminar a trilha, respondendo às questões com conhecimento e, quanto aos grupos em que as duplas jogavam, também houve um bom aproveitamento.

Assim, constatou-se que trabalhar jogos com fins metodológicos, na sala de aula, pode vir a ser um modo extremamente fascinante e enriquecedor, principalmente quando com crianças de séries iniciais, porque esse instrumento auxilia o educando a notar que as aulas vão além do quadro, do livro didático e do material impresso/xerocado.

5 Considerações finais

A realização desse texto foi uma experiência extremamente gratificante, pois muitas foram as leituras, as reflexões e as escolhas de citações que auxiliassem para que esse texto dissertativo mostrasse como o ensino-aprendizagem é um grande desafio e que esse desafio deve ser aceito e vencido a cada dia que entrarmos em sala de aula, pois senão a nossa prática educadora pode vir a ser frustrante e incompleta para o educador e rasa e pouco significativa para o educando.

Outro desafio enfrentado, já na prática de sala de aula, foi situar os educandos no processo histórico, tanto em relação aos conteúdos, quanto à sua condição de sujeitos históricos, porque, se tem uma coisa de que criança gosta, é de fazer parte e participar ativamente daquilo que aprende, não que isso possa ser feito sempre e com todos os conteúdos.

Por isso, o primeiro passo foi fazê-los entender que estudar História não é somente saber em que data o fato aconteceu e que figura “se destacou” em certo evento. Claro que, em um ano letivo, seguindo horários pré-determinados e com inúmeras outras atividades pedagógicas para vencer, esse processo foi lento e inacabado, mas, dentro do tempo disponível, foi feito o possível para que esse processo acontecesse. Assim, quando surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em História, lançamo-nos de corpo e alma em fazer parte desse desafio e, depois do ingresso, minha próxima meta era apresentar uma metodologia de Ensino de História para a turma em que trabalhava, no momento.

Muitas foram as ideias, a maioria, devido à realidade da escola em questão, que já foi descrita aqui, ficaria inviável. Então surgiu a ideia de criar um jogo de tabuleiro que contivesse conteúdos relacionados ao Ensino de História de São Borja, que era o assunto a ser desenvolvido nas turmas, durante o ano letivo, e também que esse jogo fosse atraente para as crianças, já que, no 4.º ano, os educandos têm entre nove e 10 anos e adoram jogos eletrônicos.

Assim, tomou-se o cuidado de criar um jogo que congregasse e que despertasse o sentido de coletividade e empatia, já que, em determinadas ocasiões, a competição acirrada e, muitas vezes, briguenta³ era tônica dos jogos, principalmente os que eram realizados no pátio da escola. A observação também se fez necessária, pois o jogo foi aplicado com duas turmas, que, durante o ano letivo, tinha outra educadora, com outros métodos e visões, mas que, para colaborar com o projeto, cedeu sua turma e também seu horário de História para que eu pudesse desenvolver as turmas da mesma maneira, em relação aos assuntos desse componente curricular.

³ Utilizamos o termo *briguenta* porque o termo *violência*, para se referir ao comportamento das crianças, seria por demais forte e também desproporcional. Também esse sentimento não durava tanto; só no momento do desentendimento, e, quando a educadora intervinha, tudo voltava ao normal.

Claro que não foi muito fácil conciliar duas turmas pois uma já estava acostumada com meus métodos, e outra tinha algumas horas semanais comigo e, a cada aula, tinha de reconquistá-los. Não há, nessa descrição, uma crítica em relação à postura pedagógica da outra colega, mas uma triste constatação, mais precisamente da escola: a clara tendência em dar uma enorme ênfase ao Português e à Matemática, deixando de lado a História, a Geografia e as Ciências, pois é dessa maneira que está constituído o seu Plano Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, para as colegas a História, que é o assunto deste texto, é somente apresentar materiais xerocados, desenhos para colorir sobre datas comemorativas, sem contextualização, sem inserir o componente disciplinarmente, o que seria ideal, deixando de lado uma riqueza pedagógica que poderia contribuir ainda mais para a formação crítica do educando.

Como já exposto, foi feito o possível para que essas turmas tivessem uma educação histórica mais contextualizada, e que fizessem sentido para as crianças os fatos dos quais estávamos falando a cada aula, sempre tentando os localizar no tempo e no espaço em que aconteciam. Por isso, quando o jogo foi criado, os educandos já haviam desenvolvido um pensamento mais crítico, já conheciam melhor e com mais profundidade o que era mencionado na atividade.

Também essa experiência ajudou-nos na desconstrução como educadoras, pois, apesar da longa experiência em sala de aula, temos a tendência de ficar em nossa zona de conforto, sem pensar no educando que se apresenta a nós a cada ano letivo: um ser humano cheio de paradoxos e de idiossincrasias que precisa de mediação de conhecimentos que o interessem e que o auxiliem a conviver socialmente, além de torná-lo (dentro o possível) um ser humano melhor do que o que recebemos no início de nossa relação. E não podemos tornar isso rotina, porque, a cada ano, as turmas são diferentes, necessitando de diferentes metodologias para absorver os conhecimentos a eles apresentados, mesmo esses sendo os mesmos.

Referências

ARRUDA, Mariza Cristina Camargo Iliano; ESPIRITO SANTO, Janaina de Paula do. Atividade lúdica como estratégia no ensino da História. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Cadernos PDE**: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Curitiba: Governo do Estado do Paraná, jan./dez. 2014. v. 1, p. 1-16. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_hist_artigo_mariza_cristina_camargo_iliano_arruda.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A História para a formação da cidadania**: nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Fazer e ensinar História**: anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DAMBRÓS, Gabriela; MOURAD, Leonice Alves Pereira. Aprendizagem baseada em jogos digitais na infância: contribuições de Huizinga e Prensky. *In*: RISCAROLI, Eliseu (org.). **Epistemologias da infância**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 119-134.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREITAS, Maria Aparecida Marra de Madeira. Cultura e Aprendizagem. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0411.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

HUINZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. **Jogando com a História**: diferentes possibilidades de aprendizagem. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monogra-

fia em História) – Curso de História, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A importância do jogo no desenvolvimento da criança. *In*: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA/ EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (org.). **Jogos, recreação e lazer**. Santa Maria: Pallotti, 2016. p. 15-23.



HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: uma proposta de apoio didático

*Rosângela Seling Vorpagel¹
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos²*

1 Introdução

No período colonial, no Oeste do atual Rio Grande do Sul, ocorreu o processo histórico de formação, de organização e de consolidação de povoados de indígenas dirigidos pela Companhia de Jesus. Trata-se do projeto apostólico-político de inserção dos povos indígenas daquela região aos domínios do Estado Colonial Espanhol e da Igreja Católica Romana. Nesse projeto, poucos jesuítas dirigem e organizam a vida cotidiana de diferentes comunidades indígenas, majoritariamente os Guarani. As primeiras crônicas elaboradas pelos missionários jesuítas fazem referência às missões jesuíticas apenas, minimizando o protagonismo dos indígenas no processo. O discurso construído pelos jesuítas ressaltou os atos de fé católica durante a evangelização, na formação da

¹ Mestra em História, Mestrado Profissional em História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da Rede Pública do Município de Roque Gonzales, RS.

² Doutor em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Docente/orientador do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente do Departamento de História da UFSM.

Região das Missões do Rio Grande do Sul. No final da década de 1970, o tema foi revisitado por meio dos Simpósios Nacionais de Estudos Missionários (1975-1997), na Faculdade Dom Bosco, Santa Rosa, RS. A partir desses eventos, o passado jesuítico é renomeado para missões jesuítico-Guarani, reconhecendo o protagonismo dos indígenas na experiência exitosa e, para tal, fundou-se na década de 1980, o Centro de Estudos Missionários, em Santa Rosa; o Centro de Cultura Missionária, em Santo Ângelo; e a Mostra de Arte Missionária, em São Luiz Gonzaga, verdadeiras escolas de pesquisas, de ensino e de extensões que passam a reunir autoridades intelectuais na recuperação do passado jesuítico-guarani da região. Essas instituições são de extrema importância para a compreensão do protagonismo indígena na história das missões. Durante muito tempo, os estudos fazem referência apenas à etnia Guarani. No entanto, no século XXI, o historiador Jean Baptista publica interessantes dados em *O temporal*, *O eterno* e *As Ruínas*, em Dossiê Missões, pelo Museu das Missões – Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) – provando que havia outras etnias indígenas que atuaram na construção e na preservação dos povoados, o que, no mínimo, leva-nos a definir as missões jesuítico-indígenas, devido à diversidade étnica e cultural, ou, melhor ainda, missões de indígenas como os Yará, Guenoa, Oboah, Kaingang, Coroadó, Guaicuru, Cloya, Huarpe, entre outros.

Nesse sentido, a História ensinada do passado da Região das Missões deve levar em conta o estado da arte da pesquisa, considerando que, para além dos Guarani, vivia, no espaço missionário, outras etnias, o que contribui para a compreensão do protagonismo indígena, da diversidade étnica e cultural, portanto da Nova História Indígena. Assim a história didática das missões passa pela inserção dos povos indígenas como sujeitos dessa história e pela produção de materiais didáticos voltados para o Ensino de História na educação básica, com enfoque no protagonismo indígena. A historiografia do século XIX, focada na construção do Estado-nação, definiu os povos indígenas como “primitivos”, que deveriam ser “civilizados” (catequizados), que desempenharam

papéis secundários, como se estivessem sempre agindo a partir da necessidade dos colonizadores. Essa visão eurocêntrica predominou também no Ensino de História, nas escolas. Diante disso, educandos, ao longo do tempo, incorporaram a ideia de que os povos indígenas não têm história, negando as lutas por direitos, como o direito à terra, por meio das demarcações, e pela manutenção de sua cultura.

Nesse contexto, insere-se o enfoque dado à abordagem da história das missões indígenas no Rio Grande do Sul colonial. Ao privilegiar a visão dos padres jesuítas como “heróis” desbravadores, enfatiza-se a representação dos indígenas como “vilões”. Essas imagens estão presentes no imaginário local e no ensino da história missioneira nas escolas, assim como em alguns livros utilizados em sala de aula e também em imagens para ilustrar a história para as crianças. Nesse sentido, apresenta-se a catequização como um processo legítimo e santificado dos padres, ignorando a influência da cultura e da presença indígena na região. Esse processo ocorreu porque a produção historiográfica brasileira, durante muito tempo, privilegiou a visão de nossa história na perspectiva dos países de origem europeia.

A história apresentada pela perspectiva eurocêntrica influenciou a organização dos currículos escolares, na formação de professores e na produção de materiais, produzindo, dessa forma, materiais didáticos e currículos baseados numa história associada à construção da identidade nacional, no culto aos heróis que exaltavam os colonizadores e a ação missionária da Igreja Católica, ignorando a contribuição dos povos indígenas na formação da diversidade cultural brasileira. As matrizes indígenas e africanas, assim como a população mais pobre, mulheres e crianças não tiveram espaço nos livros didáticos, nem nos currículos escolares.

Partindo dessas reflexões, organizou-se um livro de apoio didático sobre a história jesuítica-Guarani do município de Roque Gonzales³

³ Esse material foi desenvolvido dentro da proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História, que busca a formação continuada de professores de História, voltada para a aproximação da universidade com a educação básica.

para alunos do 4.º ano do ensino fundamental, com o objetivo de dar voz aos povos indígenas e de compreender essa história a partir da ação todos os sujeitos históricos: indígenas e jesuítas, trazendo, para a sala de aula, as novas abordagens sobre a história dos povos indígenas, que têm possibilitado pesquisas que evidenciam como esses povos ressignificaram suas práticas, resistiram com sua cultura ao longo da história e desenvolveram diferentes estratégias para fazer frente à violência, sendo sujeitos no processo, mesmo subjugados. Essas novas perspectivas são importantes para repensar a história do Brasil e eliminar os estereótipos criados em relação aos povos indígenas, como “selvagem”, “preguiçoso”, “não civilizado”, existentes em nossa sociedade, que causam a discriminação contra os eles em diversos contextos históricos (ALMEIDA, 2003).

2 Perspectivas estruturantes do ensino de história local

O município de Roque Gonzales, RS, integra a Região das Missões. O início de sua história está relacionado aos povos indígenas que ali viviam, há mais de dez mil anos. Esses povos tiveram um encontro com padres jesuítas que estavam no processo de colonização da região. Diante desse encontro, ocorre a fundação de uma redução jesuítica no território que hoje é o município de Roque Gonzales, RS, a Redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí, em 15 de agosto de 1628, registrada na carta anual⁴ do padre jesuíta Nicolas Mastrilli Duran. Essa redução foi fundada pelo padre jesuíta Roque González de Santa Cruz, juntamente com o padre João del Castillo, sendo que esse último continuou

⁴ As cartas anuais eram correspondências periódicas enviadas pelos padres jesuítas aos seus superiores com informações detalhadas do trabalho realizado, especialmente nas missões jesuíticas. Essas cartas, além de serem relatórios administrativos, também narravam fatos, milagres e êxitos que engrandeciam as ações jesuíticas. Devido ao caráter narrativo e detalhista do trabalho realizado pelos padres jesuítas, são importantes fontes históricas. (QUADROS, 2012).

sozinho, enquanto o padre Roque seguiu fundando outras reduções. Portanto a história do município de Roque Gonzales faz parte da chamada “primeira fase missioneira”, que se refere ao período de atuação jesuítica em terras do atual Rio Grande do Sul, no período correspondente de 1626 a 1637.

Essa região era habitada predominantemente por índios Guarani⁵, com destaque para a liderança de um Cacique chamado *Ñezu*⁶, acusado de ordenar a morte dos padres jesuítas Roque González, João dell Castillos e Afonso Rodrigues, depois de divergências. Portanto a redução referida não chegou a fixar-se definitivamente devido as disputas políticas entre a Companhia de Jesus e as elites econômicas de Piratininga, o que fez os jesuítas reorganizarem o projeto político-religioso de dominação dos indígenas da margem oriental do rio Uruguai, posto que, no lado ocidental, eles encontram segurança e apoio dos governantes hispânicos e de outras ordens religiosas.

Em homenagem ao padre jesuíta Roque González de Santa Cruz, foi criado, em São Luís Gonzaga, município sede na época, o distrito de Roque Gonzales, pelo Ato Municipal n. 183, de 25 de outubro de 1927. Em 31 de março de 1938, com o Decreto n. 7.199, o distrito de Roque Gonzales passou à categoria de vila. Em 1954, com a emancipação de Cerro Largo, Roque Gonzales foi desmembrado do município de São Luiz Gonzaga e passou a pertencer ao novo município de Cerro Largo, até que, com a Lei n. 5.134, de 7 de dezembro de 1965, desmembrando-se de Cerro Largo, Roque Gonzales formou-se município independente, homenageando o padre jesuíta morto na região. Essa homenagem ainda é manifestada todo o ano, no mês de agosto, na

⁵ A grafia da palavra *Guarani* aqui é usada no singular e com inicial maiúscula, conforme determinação da Associação Brasileira de Antropólogos, de 14 de novembro de 1953, para a nomeação de tribos indígenas (QUADROS, 2012).

⁶ A palavra *Ñezu* será empregada neste trabalho, conforme a grafia utilizada por Paulo Rogério Melo de Oliveira (2010), de acordo com o que aparece nas cartas dos padres jesuítas Boroa, Romero, Vázquez Trujillo e Ferrufino.

realização da romaria no Santuário de Assunção do Ijuí, com a participação de devotos de toda a região (RAMOS, 2006).

Essa história é trabalhada nas escolas municipais de Roque Gonzales, principalmente com as turmas do 4.º ano do ensino fundamental, por meio de um projeto denominado *Conheça seu município*. Ele é proposto para os alunos do 4.º do ensino fundamental, e o tema é abordado nas aulas de História e Geografia, culminado em visitas guiadas a locais considerados importantes para a história do município. Dentre os locais visitados, destacam-se aqueles que representam o passado jesuítico, como o suposto local de martírio do padre jesuíta Afonso Rodrigues, o Santuário Assunção do Ijuí⁷ e o Cerro Inhacurutum⁸.

De acordo com entrevistas realizadas com os professores das séries iniciais da Rede Municipal de Roque Gonzales, as fontes de pesquisa para as aulas são textos retirados da internet e materiais produzidos com caráter memorialístico e literário, sem reflexão historiográfica. Muitas dessas fontes reforçam a versão tradicional da história que apresenta o padre catequizador como o herói, o mártir que deu sua vida para salvar a alma dos indígenas, sendo beatificado por suas ações. Enquanto isso, cria-se uma imagem negativa dos indígenas, ou seja, aqueles que mataram o padre de forma cruel e violenta. A história é apresentada a partir de um único ponto de vista, reforçando uma memória construída de forma eurocêntrica e positivista. Pouco se fala sobre os grupos indígenas que viviam na região, não há um olhar que visa compreender seu

⁷ O Santuário Assunção do Ijuí foi construído no local que supostamente teria sido a antiga redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí. Lá o padre Afonso Rodrigues foi morto pelos indígenas da região. Esses lugares possuem uma simbologia religiosa muito relevante no município. A localização da redução Nossa Senhora Assunção do Ijuí foi identificada de acordo com estudos do padre Luiz Gonzaga Jaeger S. J.

⁸ Localizado no interior do município de Roque Gonzales, é um espaço simbólico que teria influência no contexto da primeira fase das missões jesuíticas, onde supostamente haveria um índio “bombeador” que ficava no alto do Cerro observando a chegada de estranhos à região dos domínios de Nêzú. Esse local e a figura do índio “bombeador” fazem parte do imaginário local. Essa imagem foi construída em muitos poemas e livros literários de autores locais, atribuindo significados místicos ao local. Por isso, faz parte dos roteiros referentes ao passado jesuítico-Guarani na região.

modo de ser e de viver, nem suas formas de resistência à colonização. Esses povos normalmente aparecem na história, apenas no momento do confronto, mantendo assim estereótipos e tirando o protagonismo dos indígenas em sua história, ignorando os acordos realizados e a *defesa de seu modo de ser*.

Desse modo, as reflexões sobre o ensino da história missioneira do município de Roque Gonzales são importantes, pois entender melhor sua história permite aos alunos reconhecerem-se como sujeitos históricos e reconhecerem outros sujeitos silenciados ao longo do tempo, como os indígenas, desnaturalizando assim a ideia de colonização pacífica ou a ideia de que o processo de colonização e de catequização era algo necessário. É importante destacar que os povos indígenas não estavam à disposição dos colonizadores, nem fizeram parte das reduções por ingenuidade, mas possuíam suas motivações e suas formas de resistir ao colonialismo. Portanto apresentar os povos Guarani como sujeitos históricos também é valorizar a própria cultura e os povos que viveram e ainda vivem na região.

Para compreender o processo de catequização e de formação das reduções jesuíticas na região que hoje corresponde ao território do Rio Grande do Sul, faz-se necessário perceber a teia de relações entre os povos indígenas, especialmente os Guarani, os padres jesuítas e as autoridades espanholas. Essas relações foram marcadas por muitos acordos entre essas partes, para que o processo de formação das reduções se efetivasse. A defesa do modo de ser Guarani se expressou, em vários momentos, por meio das alianças realizadas, nas ações dos indígenas e nas reações diante dos padres catequizadores. Esse contexto envolveu trocas culturais e negociações, mas também houve conflitos e tensões. A negociação foi necessária para a construção do espaço social missioneiro, afirmando os indígenas como sujeitos do processo reducionista. O protagonismo indígena aparece nas crônicas jesuíticas, que descrevem indígenas atuantes, sujeitos da própria história (SANTOS, 2016).

Na história do município de Roque Gonzales, fica evidente essa rede de negociações. Em 1926, o padre Roque fundou a redução de

São Nicolau, à esquerda do Rio Piratini. Depois, percorreu as florestas do Caaró, bacia do Rio Ijuí, entrando em contato com várias lideranças indígenas, e, entre eles, estava *Ñezu*, um dos mais importantes e respeitados na região do Rio Ijuí. *Ñezu* acompanhou o padre até São Nicolau, onde conheceu essa redução e se decidiu pela fundação de uma redução na sua região, próxima ao rio Ijuí. Assim, nesse local, o padre Roque iniciou a organização da redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí, em 15 de agosto de 1628. A seguir, deixou o padre João Del Castillo como responsável pela nova redução e, junto com o Padre Afonso Rodriguez, partiu para a região de Caaró (QUADROS, 2012).

Entretanto esses acordos não duraram muito tempo. Relata-se, nas cartas anuais e nos registros de Montoya, que, no dia 15 de novembro de 1628, os padres Roque González e Afonso Rodriguez foram mortos por índios da região. Depois de efetivarem as duas mortes, os indígenas destruíram tudo o que representava a mudança de seus antigos costumes. A capela, os altares, os ornamentos e as imagens foram incendiados, e os corpos dos padres foram atirados ao fogo. Depois da morte dos padres em Caaró, no dia 17 de novembro, alguns indígenas atacaram o padre João del Castillo na redução de Assunção do Ijuí. Essa mudança de postura teria ocorrido devido às divergências com relação as pregações e exigências dos padres jesuítas na mudança do modo de vida dos indígenas, evidenciando as disputas de interesses (QUADROS, 2012).

Diante dos acontecimentos, fica evidente para Quadros (2012) que o padre Roque recebia apoio de alguns caciques e indígenas que, ao negociarem a evangelização, visavam a vantagens, como gado, cavalos, maior estabilidade e forças diante dos ataques inimigos, mas também havia desconfianças devido às mudanças em seu modo de viver. Nas reduções, não havia espaço para as antigas lideranças religiosas, o jesuíta assumia o papel dos pajés. Na convivência com os jesuítas, houve discordâncias das suas pregações, e não aceitaram suas exigências ao perceberem que seus costumes, crenças e hábitos seriam mudados. Diante disso, muitos indígenas reagem contra os padres, mudando suas posições de apoio. Os indígenas assumem o protagonismo exigindo a per-

manência de suas tradicionais territorialidades. Sendo assim, as populações Guaraní aceitaram construir o espaço missionário na medida em que puderam interferir na realidade colonial.

Em muitos momentos, os povos indígenas divergiram da ação jesuítica e reagiram de diversas formas, inclusive pelo uso da violência. A morte dos padres demonstra que a ação jesuítica não foi aceita da mesma forma por todos os indígenas e que as alianças nem sempre eram respeitadas. As situações de oposição e de sublevação de indígenas ocorreram em vários lugares, resultando na morte de muitos jesuítas. Geralmente esses fatos são narrados por jesuítas ou historiadores religiosos, por isso são apresentados como resultado de uma ação vil, covarde e assassina dos indígenas dessas regiões, ignorando o protagonismo indígena no contexto reducionista.

Nesse contexto, ocorre a construção de uma imagem heroica do padre jesuíta Roque González. Oliveira (2010) faz um estudo sobre as várias hagiografias produzidas sobre o padre Roque González de Santa Cruz, que destacaram suas virtudes apostólicas. Em geral, essas obras foram escritas em favor da sua beatificação e santificação. Os adjetivos usados por Teschauer (1928), por exemplo, definem o padre Roque como o intrépido, o glorioso, enquanto *Ñezu*, como o apóstata, o soberbo, o malfeitor. Gonzaga Jaeger (1940) destaca a imagem do padre como parte do mito fundador do Rio Grande do Sul, o herói civilizador. Diante disso, a morte dos padres representou o ato radical de uma tensão entre universos diferentes. Nesse contexto, *Ñezu* é uma construção do discurso jesuítico e “[...] seu ato radical abriu para Roque as portas da santificação.” (OLIVEIRA, 2010, p. 483). As hagiografias reforçam a santidade do padre e a demonização dos indígenas que resistiram à catequização, principalmente do cacique e pajé *Ñezu*.

Essas concepções também reforçam a imagem do Padre Roque González como mito fundador. Ao escolher seu nome para identificar, em 1927, o distrito e mais tarde o município de Roque Gonzales, remete-se ao passado jesuítico-Guarani para criar um vínculo com uma identidade missionária. Esse passado é reforçado por meio da romaria

realizada anualmente no Santuário de Assunção do Ijuí, onde teria sido a redução iniciada pelo padre jesuíta. Mitos e narrativas podem ser utilizados para criar uma determinada identidade. No caso do município de Roque Gonzales, o mito em questão é a imagem do padre jesuíta Roque González como um herói, que realizou feitos memoráveis, reforçados por suas hagiografias.

Muitas narrativas criam modelos que idealizam determinadas personagens enquanto excluem outras. No município de Roque Gonzales, esse processo ocorreu com a imagem do padre Roque e do cacique *Ñezu*. A ênfase atribuída à imagem do padre Roque pode ser relacionada ao conceito de memória, que é o que fica do passado ou o que é dado a conhecer pela narrativa histórica, pelos mitos, monumentos e documentos. (LE GOFF, 1996). A imagem de um mito fundador corresponde à construção dessa imagem do passado, ao resgate de uma determinada memória, que foi selecionada por meio de critérios ideológicos específicos. Nessa perspectiva, Le Goff ressalta que a construção de uma determinada memória é parte da luta das forças sociais pelo poder ao determinar o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

A escrita da história é um exercício de poder, pois pode retirar do esquecimento e reintegrar à memória personagens propositalmente esquecidos. Representar *Ñezu* como defensor do *modo de ser Guarani* é situá-lo historicamente, no interior de um conflito de poder (OLIVEIRA, 2010). O protagonismo dos indígenas no processo de catequização é pouco trabalhado em sala de aula. Por isso, a importância de apresentar os povos indígenas como protagonistas da própria história, afinal as aulas de história devem construir narrativas para a vida prática, produzir efeitos nos processos de aprendizagem, fazer alunos e alunas sentirem-se sujeitos históricos, “presentificando” o passado.

Portanto o material de apoio didático sobre a história jesuítica-Guarani do município de Roque Gonzales, para o 4.º ano do ensino fundamental, é uma ferramenta de trabalho para professores, possibilitando aos educandos uma proximidade maior com essa história e sua compreensão, trazendo reflexões a partir de novas perspectivas para o

ensino da história missioneira local, que apresenta também a história dos povos indígenas que viveram na região e suas formas de resistência à colonização, assim como a compreensão do modo de ser Guarani, que determinava suas ações.

3 Ensino da História indígena e a consciência histórica

Para compreender por que os povos indígenas foram representados como meros coadjuvantes de sua história, é relevante refletir sobre o Ensino de História em sala de aula. É necessário entender a construção do currículo do ensino sobre história do Brasil e como a organização desse influenciou na concepção do conceito de história e de consciência histórica, trabalhados no ensino fundamental, ao longo dos anos. As novas reflexões e discussões sobre como superar o ensino tradicional de História trouxeram algumas mudanças nos currículos e na formação dos professores, mas, na prática da sala de aula, as mudanças ainda não são satisfatórias (SCHMIDT, 1998).

No decorrer da história da Educação no Brasil, houve algumas medidas que, aos poucos, foram inserindo a temática indígena no currículo escolar. A Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, abriu espaços, em seu Artigo 26, para a perspectiva das matrizes indígenas, africanas e europeias no nosso processo de formação social e cultural. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordaram a importância da Pluralidade Cultural. A aprovação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino da educação básica, a obrigatoriedade da temática *história e cultura afro-brasileira e indígena*, trouxe o tema para discussões mais aprofundadas nas escolas, dando maior visibilidade para os povos indígenas como atores sociopolíticos sujeitos históricos.

Entretanto ainda há muitos estereótipos e generalizações na forma de abordar o tema em sala de aula, pois, durante muito tempo, a historiografia representou as populações indígenas como vítimas passivas ou

como meros espectadores de sua história. Os indígenas, projetados em uma única categoria, sem considerar suas diferenças étnicas e culturais, eram vistos como vítimas passivas dos processos de colonização e não como sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade. Essa concepção marcou o século XIX e caracterizou o Ensino de História até a década de 1970, difundindo a crença do desenvolvimento histórico a partir da ideia de “ordem” e “progresso”, organizando os conteúdos de forma linear, pela sucessão de fatos (BITTENCOURT, 1998). Esse modelo de Ensino de História contribuiu para abordagens fragmentadas, desconexas e limitadas. A função da História, nesse sentido, era legitimar e justificar realidades, ideologias e projetos políticos. Portanto a exaltação de “heróis” nacionais e o caráter determinista do processo excluem determinados grupos, como os indígenas, tirando-lhes o papel de sujeitos históricos.

Conforme Almeida (2010), a partir da década de 1990, ocorreram significativas mudanças na perspectiva da história indígena, conhecida como nova história indígena, que proporcionaram o surgimento de um novo ponto de vista sobre as populações nativas. A forma de ver os grupos indígenas passou por mudanças a partir do desenvolvimento do campo da História e do diálogo com a Antropologia Indígena e com a Etnografia. A mudança na concepção de história e a ampliação do conceito de cultura, a partir da metade do século XX, foram fundamentais para levar em consideração todos os atos do cotidiano como objetos de estudos e a inserção de todos os sujeitos no processo histórico. Nesse contexto, os povos indígenas passam a ser considerados a partir de suas motivações.

Entretanto o Ensino de História, nas escolas, ainda permanece distante das discussões, das pesquisas e dos novos olhares acerca da construção da história indígena a partir da perspectiva dos indígenas. Ao longo da história do Brasil, determinadas imagens sobre esses povos foram construídas de forma simplista e estereotipada, contribuindo para a invisibilidade indígena na sociedade e na cultura brasileiras. As representações etnocêntricas e homogêneas sobre eles, arquitetadas his-

toricamente, têm perpetuado preconceito e discriminação com relação a esses povos. Nesse sentido, faz-se necessária uma aproximação entre as novas produções historiográficas sobre a história indígena e o ensino de História. Para isso, o espaço da sala de aula deve estar aberto para discussões sobre essa temática, e materiais didáticos de apoio podem servir como ferramenta para o debate, para a pluralidade de ideias, para a construção do conhecimento, discutindo conceitos e refletindo sobre as práticas sociais.

Essas concepções devem ser trabalhadas em todos os níveis da educação básica, especialmente com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar as características de pensamento das crianças em relação ao passado, é possível perceber que elas conseguem estabelecer relações entre os acontecimentos do passado e sua vida ou local em que vivem. Nesse sentido, o passado possui várias informações que permitem compreender o presente. Portanto o estudo do conceito de tempo histórico permite a estruturação dos conteúdos de História, orientada por uma visão de totalidade. Tal estruturação, nas séries iniciais do ensino fundamental, é necessária para o processo de construção do conhecimento, possibilitando definir estratégias de aprendizagem específicas para o desenvolvimento da consciência histórica (ABUD, 2012).

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e a compreensão da diferença, da alteridade tanto para ensinar, quanto para julgar o próprio sistema político e social em que se vive. É dentro desse raciocínio que é oportuna a lei que instituiu a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e indígena. O ensino da diferença é fundamental para perceber que a realidade não é una, que é histórica, portanto, modificável, dependente da ação humana. Portanto as aulas de História devem apresentar novos olhares, propor a reflexão sobre o passado, não sua legitimação, para que assim se desenvolva o processo de formação de uma consciência histórica e de valorização do passado (CERRI, 2011).

4 Considerações finais

A História estuda a vida e recupera o sentido de experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, a aula de História é um espaço de formação da consciência histórica e de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, onde ocorre a relação dos sujeitos com diferentes saberes (SCHMIDT, 2005). Portanto refletir e debater sobre a parte da história jesuítica do município de Roque Gonzales é muito importante para conhecer o passado, pois a história dá significado às informações sobre ele, conferindo sentido para desnaturalizar conceitos pré-estabelecidos e desenvolvendo a consciência histórica.

Nesse sentido, um material de apoio didático sobre a história das missões que traga os sujeitos históricos como atores de seu tempo, que agiram de acordo com seus interesses e motivações, é muito importante. A História é fundamental para produzir sentido em nossa existência, é uma ação política, resultado de uma ação pensada e refletida. O que ensinamos deve provocar estranhamentos e reflexões sobre nossa existência e sobre o mundo em que vivemos.

Referências

ABUD, Kátia M. O Ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de História: continuidade é transformações. In: BARRETO, Elba (org.) **Os currículos do ensi-**

no fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Autores associados, 1998.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

JAEGER, L. G. **Os heróis do Caaró e Pirapó.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. As narrativas históricas e hagiográficas sobre o Pe. Roque Gonzales de Santa Cruz. In: QUEVEDO, Júlio; VENTURINI, Sérgio (org.). **Novo olhar sobre o pioneirismo jesuítico-Guarani: o caso Caaró.** Campo Grande: Editora da UFSM, 2017.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. **O encontro entre os Guarani e os jesuítas na província jesuítica do Paraguai e o glorioso martírio de Roque Gonzáles nas terras de Ñezu.** 513 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

QUADROS, Ezeula Lima de. **A defesa do modo de ser Guarani** – o Caso de Caaró e Pirapó, em 1628. Porto Alegre: Renascença, Edigal, 2012.

RAMOS, Antônio Dari. A formação histórica dos municípios da Região das Missões do Brasil. In: IPHAN; IAPH; URI (org.). **Levantamento do patrimônio cultural e natural da região das missões.** Santo Ângelo: Iphan, 2006.

SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos. Vivências e experiências indígenas nas missões Orientais do Uruguai. In: SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos. **Missões: reflexões e questionamentos.** Santa Maria: Caxias, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

TESCHAUER, Pe. Carlos. **Vida e obra do Pe. Roque González de Santa Cruz SJ:** primeiro apóstolo do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Topographia do Centro, 1928.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA ATUANDO NO ENSINO RELIGIOSO: um caminho de combate à intolerância religiosa



Marcelo Noriega Pires¹
José Iran Ribeiro²

1 Introdução

Escrever sobre o resultado de uma dissertação é um exercício que apenas se torna algo completo se abordarmos, mesmo que brevemente, os motivos que levaram à sua realização e igualmente também ao seu processo de construção. Para tal, é preciso compreender o próprio título do trabalho em questão, para saber: *O Professor de História atuando no Ensino Religioso: um caminho de combate à intolerância religiosa*. Esse título nos fornece, pelo menos, três elementos que merecem ser analisados e trabalhados com maior rigor: a própria presença do Ensino Religioso na educação básica brasileira, a regência do Ensino Religioso pelo professor de História e a necessidade de se construir práticas

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduado em História, pela UFSM. Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

² Doutor em História Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

pedagógicas que visem o combate à intolerância religiosa. Ao longo desse texto, abordaremos essas questões de maneira a incentivarmos a leitura da totalidade da dissertação em questão.

Tendo em vista o prosseguimento de nosso trabalho, algumas apresentações se tornam necessárias: este texto foi construído pelo discente Marcelo Noriega Pires, egresso da turma de 2018 do Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória) do núcleo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo orientada pelo Professor Doutor José Iran Ribeiro.

2 Ensino Religioso na educação básica brasileira

No capítulo de número um da obra em questão, temos a abordagem das mudanças de concepções sobre Ensino Religioso, desde a Constituição Federal de 1988, até os movimentos mais recentes que se desencadearam na *Base nacional comum curricular* (BNCC) e no seu documento derivado, o *Referencial curricular gaúcho* (RCG), o que demonstra a opção teórico-metodológica de abordar a questão sobre o viés das possibilidades de atuação do professor que atue preferencialmente nas redes de educação básica do Rio Grande do Sul. Essa escolha se deu devido ao fato de o então mestrando ser professor da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Já o capítulo de número dois é composto de importante debate sobre o ensino de Ensino Religioso sobre os vieses tanto da história e da historiografia das religiões, como também pela necessidade de formação continuada de um professor que atue em uma área do conhecimento diferente de sua formação inicial. Não se pode negar que se trata de uma proposta um tanto quanto ousada tendo em vista a magnitude dos temas propostos. Certamente as lacunas do trecho em questão devem ser enormes e não poderiam deixar de o serem. Para se tentar construir um texto que cumprisse minimamente aquilo que se propõe, organizamo-lo de acordo com um pressuposto que consideramos bastante váli-

do para o nosso objetivo de apresentar alternativas para o professor de História que ministre Ensino Religioso, o da religião pública, que dialoga com contribuições que vão desde a análise de Galvão (2012) sobre a obra de Rorty até contribuições de Eric Hobsbawm (2013). Vale também destacar as constantes contribuições de Paulo Freire (2011), com sua educação libertadora; de Reinhart Koselleck (1999, 2006 e 2014), com sua história conceitual; e de Jorn Rüsen (2014), com sua educação histórica, largamente utilizadas na dissertação em questão.

Ao se trabalhar história das religiões para combater a intolerância, fundamentalmente também se questiona a narrativa da verdade tida como absoluta e inquestionável que não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da maioria da população e que principalmente atua para silenciar quem não se enquadra em determinado *ethos* religioso.

A dissertação em questão reafirma a possibilidade de o professor de História utilizar de alguns conhecimentos inerentes à sua formação profissional como, por exemplo, a construção histórica das identidades e as diferentes concepções sobre cidadania tanto no aspecto histórico, quanto da visão multiculturalista de sociedade e de cultura. Um caminho possível é o de uso das narrativas históricas para se construir práticas pedagógicas que abordem a questão do conhecimento religioso, de maneira a contribuir para uma visão mais pluralista em relação às religiões.

Sobre as possibilidades pedagógicas do uso das narrativas, temos a contribuição de Bittencourt (2018), que critica a visão maniqueísta apresentada por determinadas coleções históricas que se utilizam da história ficcional para construir narrativas mais amenas e emotivas, o que dificulta a interpretação e o questionamento sobre os sujeitos e sobre suas ações, contribuindo para aquilo que o professor de História deve combater enquanto ministra Ensino Religioso: as verdades tidas como absolutas e inquestionáveis.

Talvez nesse ponto resida um dos maiores desafios para o professor de História que ministre Ensino Religioso: o de trabalhar pedagogicamente com a questão das crenças tidas como certezas, em que o

confronto entre o bem e o mal definem questões como criação do mundo e do ser humano. Ao se lecionar História, tem-se, como ponto pacífico, a questão de que a trajetória da humanidade não é um simples conflito entre o certo e o errado. Já ao se trabalhar com Ensino Religioso pela perspectiva das narrativas religiosas, é necessário ter em mente que as religiões abraâmicas, que, no Brasil, correspondem à grande maioria³, construíram suas narrativas a partir das ideias de salvação e condenação eternas.

3 O ensino de Ensino Religioso pelo professor de História

Talvez um dos méritos da dissertação em questão seja o de reafirmar a importância da formação inicial e continuada do professor de História que atue com Ensino Religioso, pois esse se deve constituir como um estudioso tanto da questão da legislação educacional, como também do papel social das religiosidades ao longo dos tempos. Já a questão da aplicabilidade do conhecimento histórico deve ser pensada não para se substituir uma verdade absoluta por outra e sim no sentido de se combater a intolerância religiosa gerada pela unilateralidade do pensamento humano.

A partir desse ponto, é possível avançar mais na questão de debates e conceitos que podem encaminhar a nossa discussão sobre as possibilidades de atuação do professor de História que ministre Ensino Religioso.

Por sua vez, desconsiderar a disputa que ocorre entre versões religiosas dogmáticas, que buscam maior influência no sistema educacional brasileiro, e o campo científico é desconsiderar, talvez, o debate mais latente não só no que diz respeito ao Ensino Religioso, mas que abrange a Educação brasileira como um todo.

³ Para saber mais, ver: G1 (2020).

No momento em que o professor colocar esse debate em pauta diária, afirmará aos seus alunos que não existe uma resposta simples e acabada para os dilemas da sociedade. Explicitando a relação possível entre Ensino Religioso e história das religiões, Lia (2012) critica a própria existência de uma disciplina de “Religião”, que, de acordo com sua avaliação, poderia ser muito proveitosa se ampliasse o diálogo sobre as diferentes percepções religiosas e sua relação com a sociedade, aspecto que deve pautar não só a atuação do professor de História, mas de todo trabalhador em Educação que ministre Ensino Religioso.

Aqui abordamos um ponto crucial para o nosso trabalho, por mais que o professor de História se dedique ao fato de ministrar Ensino Religioso, ele não é um profissional titulado para ministrar Ensino Religioso, todavia acreditamos que o professor em questão tende a se utilizar de aspectos relativos à sua formação acadêmica para tentar desempenhar essa tarefa de maneira mais satisfatória possível. Podemos compreender, então, que a alternativa pedagógica de tentar construir espaços de diálogo sobre as diferentes percepções religiosas e sobre sua importância social seria algo ao alcance do professor de História.

4 Práticas pedagógicas de combate à intolerância religiosa

O último capítulo da Dissertação em questão se constituiu pelo seu Produto Pedagógico, que tenta realizar importante reflexão sobre que tipo de trabalho pode ser realizado pelo professor que se enquadre nessa problemática, de forma que esse possa contribuir para o combate à intolerância e para o fortalecimento da laicidade do Estado, algo bem significativo em se tratando de Ensino Religioso. Caminhos prontos e acabados para essas questões não existem, porém é possível afirmar que, sem a ação de constantemente refletir sobre a sua prática, o professor não conseguirá dar um encaminhamento satisfatório para essas imprescindíveis possibilidades.

Qualquer docente deve sempre analisar sua prática para que não se torne um troféu do próprio sistema excludente em que está inserido. Por vezes, está tão imerso na sua prática cotidiana: aulas, preparação e burocracias diversas, que acaba por não realizar uma das tarefas mais importantes do processo educativo. De forma alguma se deve culpá-lo pois, por muitas vezes, ele vê-se obrigado a garantir a sua sobrevivência atuando fora da sua formação. De acordo com Rankel e Stahlschmidt (2009), os diferentes aspectos da precarização do fazer docente fazem com que os professores, por estarem imersos na sua prática cotidiana, acabem por relegar a segundo plano aspectos teóricos mais reflexivos e elaborados. Acreditamos que não se pode absolutizar essa concepção, mas também não a podemos ignorar, por isso o Produto Pedagógico apresentado aqui é pautado tanto em reflexão teórica, quanto em prática pedagógica.

A prática pedagógica sem reflexão está diretamente ligada com a questão da precariedade da função docente no país. Ao mesmo tempo em que cresce, nas escolas, o elogio ao “professor-total”, que transitará por diversos componentes curriculares com suficiente destreza. Este simples artigo terá cumprido com sua função social se incentivar, mesmo que minimamente, o debate sobre essa série bem ampla de problemas.

O professor nunca deve abdicar de refletir sobre o que está construindo, mesmo que as limitações sejam gigantescas e desanimadoras. Não é novidade para ninguém que o papel do docente, na sociedade, é mais do questionado, porém, quando se abre mão dessa reflexão, não se está contribuindo em nada para a sua afirmação como profissional de importância vital para a construção de uma sociedade mais justa para todos.

No momento em que o professor reflete sobre a sua prática, acaba, por consequência, também refletindo sobre o ser professor. Paulo Freire (2011) reafirma categoricamente que o professor deve tomar posição de decisão e de ruptura contra um sistema excludente. No caso, defendemos que a tomada de posição do professor de História que ministre

Ensino Religioso seja o de questionar verdades tidas como absolutas e inquestionáveis, para poder combater assim a intolerância religiosa.

Encaminhando para a conclusão do nosso trabalho, é importante destacar, pelo menos mais uma vez, a relação entre o conhecimento histórico e o estudo do papel social das religiões. Belotti (2011) faz importante análise do campo específico de estudo das religiões e das religiosidades, reafirmando a potencialidade da ciência histórica ao ter a capacidade de buscar a historicidade dos sistemas e das práticas religiosas em uma perspectiva cultural.

De acordo com o autor, são inúmeras as possibilidades que o conhecimento histórico nos fornece para debatermos aspectos relacionados à religiosidade, por isso o professor de História, ao ministrar Ensino Religioso, deverá fazer escolhas de acordo com suas concepções teórico-metodológicas. Talvez os grandes méritos deste trabalho tenham sido o de apresentar um caminho e, quem sabe, o de instigar a reflexão sobre outros possíveis, como os listados na citação anterior.

O estudo da História e da Historiografia das Religiões fornece importante arcabouço teórico como ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas de combate à intolerância religiosa. Ao se trabalhar com Ensino Religioso, é imprescindível se utilizar de debates construídos por esse expressivo ramo do conhecimento histórico para introduzir o debate da influência das religiosidades na sociedade brasileira. De acordo com Domezi (2015, p. 242): “O modo brasileiro é o de um tranquilo pluralismo ou alternância, respeitando as diferenças sem fazer oposição. Um paradigma desta atitude é Mãe Menininha de Gantois, católica e yalorixá”.

Essa citação é muito importante para concluir os debates expressos neste artigo e para delinear, com mais precisão, como o professor de História pode conduzir suas práticas de Ensino Religioso por meio da problematização da realidade. Questões relativas à existência ou não dessa tolerância religiosa, na vida dos alunos, devem estar presentes nas práticas pedagógicas do professor, na problemática apresentada neste trabalho.

Questionamos se o modo brasileiro de lidar com a diversidade religiosa é exatamente de tanta tranquilidade no quesito do respeito ao pluralismo religioso. O professor, ao colocar em prática o produto pedagógico aqui apresentado, poderá ter respostas mais concretas sobre esse tema de maneira a entender que tipo de relação existe entre uma certa tranquilidade religiosa e um suposto silenciamento, ou não, de crenças ou não crenças que não se enquadrem em determinada normatividade.

O sincretismo é parte da cultura religiosa brasileira, porém seria de importância pedagógica fazer um debate sobre o quanto de silenciamento e de resistência existe ou existiu como, por exemplo, na conversão indígena ao cristianismo. Portanto temos uma problematização bem interessante e que pode levar a uma construção pedagógica extremamente rica em debates, como a apresentada no nosso produto pedagógico.

Como ressaltado algumas vezes, neste escrito, trabalhar com temas relativos à religiosidade é um desafio bastante complexo e, sendo assim, buscamos, na análise da obra de Paulo Freire, o debate sobre o aspecto subjetivo no processo educacional. De acordo com Freire (2019), educar é um processo dialógico em que, tanto o professor, que deve assumir o papel de educador, quanto o aluno, que deve negar a concepção tradicional dessa palavra e assumir a postura de educando, devem ser igualmente ativos no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, estão sujeitos a falhas e limitações inerentes ao seu aspecto humano, entretanto vale a pena correr certos riscos para se tentar construir práticas pedagógicas democráticas e que contribuam para o combate à intolerância religiosa. Por isso, trazemos o seguinte alerta:

Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é o de recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõe, como, de resto, qualquer tarefa o faz a quem deve cumprir. Estudar é um quefazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, prazer, de sensação de vitória, de derrotas, de

dúvida e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém, sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como, inclusive, deleite, ou assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. (FREIRE, 2019, p. 75-76).

O professor deve ser um eterno estudioso, e talvez a necessidade de se capacitar seja ainda maior quando assume uma área do conhecimento diferente da sua formação acadêmica, contudo este estudo deve ser balizado pela questão da reflexão da sua importância social. Não pensamos na construção de práticas pedagógicas enciclopédicas sobre Ensino Religioso e sim de possibilidades de questionamento sobre o papel das religiosidades na sociedade brasileira atual.

Ao concluir este trabalho, temos a convicção de que contribuímos para não só responder aos nossos próprios anseios, mas principalmente aos dos professores que se deparam com um grande desafio profissional e que, de acordo com um certo jargão popular, “não sabem por onde começar”.

Esperamos que este trabalho tenha cumprido com as suas não tão pequenas pretensões e que de fato possa vir a auxiliar o professor de História que ministre Ensino Religioso. Ao concluí-lo, ficamos com o sentimento de necessidade de levarmos os debates aqui apresentados para outros níveis de produção acadêmica, como algum Doutorado, em área em que se possa aprimorar as possibilidades aqui debatidas. Com o seguimento desses debates, teremos melhores condições de auxiliar os professores de História que se veem obrigados a ministrar outros componentes curriculares, ou até mesmo em outras áreas do conhecimento, o que é uma triste e comum realidade na Educação brasileira.

Referências

BELOTTI, Karina Kosicki. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. **Rev. História:** questões & debates, Religiões: histórias, política e cultura na era contemporânea, Curitiba, ano 28, n. 55, p. 13-42, jul./dez. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

DOMEZI, Maria Cecília. **Religiões na História do Brasil.** São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, Artur Emanuel Ilharco. Terá a religião lugar no espaço público? O politeísmo utópico de Richard Rorty. *In:* QUEIROZ, Jorge; GUEDES, Maria Luiza; QUINTILIANO, Angela Maria Lucas (org.). **Religião:** modernidade e pós-modernidade: interfaces, novos discursos e linguagens. Aparecida: Ideias & Letras, 2012.

G1 50% DOS BRASILEIROS são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. **G1**, Política. [s. l.], 13 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 9 jun. 2021.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados:** cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise:** uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, Contraponto, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora da PUC-Rio, 2014.

LIA, Cristine Fortes. História da religião e religiosidades. **Rev. Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 549-563, set. 2012.

RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHEMIDT, Rosângela Maria. **Profissão docente**. Curitiba: Iesde Brasil S.A., 2009.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.



AS SOCIEDADES PRÉ-COLONIAIS NA FRONTEIRA BRASIL- URUGUAI: um olhar para além do colonizador europeu

Carlos Roberto de Castilho Rosa¹

Marta Rosa Borin²

O objetivo deste artigo é refletir acerca das sociedades pré-coloniais da região meridional do Brasil, na fronteira entre o Brasil e Uruguai, no município de Sant'Ana do Livramento, RS, e Rivera, no Uruguai, desde as primeiras evidências da presença humana no bioma pampa até a chegada dos colonizadores ibéricos. Esta proposta visa buscar a compreensão da história, por meio da interpretação das narrativas que podem estar contidas nos artefatos das sociedades pretéritas e por meio do seu significado.

Dessa forma, aborda-se, por meio da metodologia da educação patrimonial, a cultura material, utilizando os acervos museais disponíveis nesses lugares de memória. Os artefatos arqueológicos líticos, cerâmi-

¹ Mestre em Ensino de História; Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória). Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Sant'Ana do Livramento, RS.

² Doutora em Estudos Latino-Americanos, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora substituta do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória), da UFSM. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do ProffHistória, da UFSM. Orientadora.

cos, integram uma reflexão acerca da história local, os quais pertenceram a outras sociedades que preexistiram no Bioma pampa, região de Sant'Ana do Livramento e Rivera, no Uruguai. Assim se busca instrumentalizar os educandos da educação básica, ensino fundamental, para desenvolver o pensamento histórico, no intuito de compreender as contribuições dessas sociedades pretéritas e sua historicidade.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa *Saberes Históricos em Diferentes Lugares de Memória*, do Mestrado Profissional ProfHistória, a qual possibilita pensar as sociedades pré-coloniais no Brasil meridional, neste caso, na região de fronteira do município de Sant'Ana do Livramento com a cidade de Rivera, no Uruguai. Assim, de forma interpretativa, por meio de uma leitura crítica dos objetos da cultura material de outras temporalidades, expostos em espaços museais, analisamos aspectos morfológicos, tecnológicos e funcionais destes artefatos produzidos e manipulados pelas sociedades antigas.

Este estudo tende a evidenciar, por meio da percepção visual e narrativa, a possibilidade de entendimento pelos educandos acerca dos povos pré-coloniais que ocupavam essa região do pampa em Sant'Ana do Livramento, RS e Rivera, no Uruguai. Pois, suas práticas, costumes, relações sociais podem ser entendidos a partir da materialidade, ou seja, de sua cultura material.

Assim sendo, através dos artefatos dos museus os educandos são estimulados à reflexão e à produção textual no sentido de expressar seu pensamento histórico. Para isso, organizou-se um material didático facilitador, um caderno didático para o professor com orientações e conteúdos sobre as sociedades pré-coloniais da região do estudo, além de atividades para os educandos como, por exemplo, uma oficina para confeccionar réplicas de artefatos líticos e cerâmicos indígenas.

1 Fundamentação teórico-metodológica

Ao longo do tempo, a Educação tem sido o meio de nos integrarmos e de participarmos das coletividades humanas e, nesse sentido,

ela tem-se apresentado de diversas formas, conforme o contexto socio-cultural, variando no tempo e no espaço. Conforme diz Nérici (1997, p. 15):

Educação é o processo que visa a levar o indivíduo, concomitantemente a explicitar as suas virtualidades e a encontrar-se com a realidade para nela atuar de maneira eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais e sociais.

Dessa forma, ao trabalhar com o público de jovens e adolescentes no espaço formal da Educação, no mundo atual globalizado, quando são bombardeados por informações de todo tipo, sobretudo nas interações por meio das redes sociais, exige do professor trabalhar habilidades e competências que possibilitem aos estudantes construir um conhecimento significativo, no sentido de lidar com as novas situações da vida social, visando formar sujeitos críticos, com pensamento autônomo e responsável. Por isso, a educação formal assume um papel fundamental no sentido de instrumentalizar os educandos para as novas conjunturas socioeconômicas e políticas do mundo atual, como diz, Freire (1997, p. 20).

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Nesse contexto complexo, a Educação ao integrar a atividade docente, vai exigir investigação, pesquisa e reflexão sobre o ensinar e o aprender, ações que convivem, que não são processos isolados, cabendo ao professor mediar ideias. Como diz Moran (2000), o professor é um facilitador que procura fazer mediações para que cada um consiga avan-

çar no processo de ensino-aprendizagem, porém, levando em conta o tempo de aula, as normas legais.

Pensar a construção de saberes no espaço escolar, como possibilidade de emancipação e exercício da cidadania, e saber lidar com novas situações nos contextos atuais, são objetivos a serem desenvolvidos pelas práticas educativas, porém tais metas dependem do planejamento da ação pedagógica. O pensador norte-americano John Dewey (1979), ainda no início do século XX, abordava a formação do pensamento crítico, no sentido de desenvolver, nas crianças e adolescentes, o espírito de reflexão, de tomada de decisão, a fim de participar efetivamente do mundo social, de formar indivíduos curiosos, solidários com os demais. Assim, Dewey (1979) pensava a sociedade de seu tempo e criticava as práticas educativas que apenas transmitiam saberes de forma passiva que, de certa forma, ainda hoje se verificam nas escolas.

Estimular o pensamento crítico, ativo é o objetivo da aprendizagem como um processo em permanente construção, todavia o educador deve estar aberto ao novo, a romper continuamente os limites do ato de apreender. Um educador, como diz Aspis (2004), “[...] é um modelo e quer contribuir para a formação de mentes livres, autônomas, deve ele também exercitar sua autonomia e liberdade de pensamento”. O educador deve ter, como objetivo, formar o ser humano para a emancipação, deve primar por uma formação para a vida social e com potencialidade de intervenção na realidade, pois, “[...] ensinar [...] é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 150).

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, já que permite buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva (TRIVIÑOS, 1987). Num primeiro momento, utilizamos a pesquisa bibliográfica buscando autores que dialogam com este texto pois, conforme Oliveira (2007), nessa modalidade de estudo, livros, periódicos, ensaios críticos e artigos científicos são documentos de domínio científico. Além disso, a pesquisa exerce a função de assistir na identificação de contradições e respostas para perguntas realizadas anteriormente.

Nesse sentido, buscamos, na historiografia sobre o Rio Grande do Sul, mais especificamente, sobre Sant'Ana do Livramento, subsídios para o estudo do contexto pré-histórico procurando dar um novo enfoque na educação básica, a partir da educação patrimonial.

Dessa forma, esta pesquisa se converte numa abordagem qualitativa embasada em autores que se dedicam à pesquisa de sociedades pretéritas que habitaram a região do estudo. Nesse sentido, contribuindo para a construção do conhecimento a respeito da temática, Chizzotti (2003) afirma que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Pensar a região atual de Sant'Ana do Livramento, Rio Grande do Sul, e Rivera, Uruguai, quem habitou, bem como o modo como viviam em épocas pretéritas, antes da chegada dos povos colonizadores europeus, é uma tarefa multidisciplinar neste recorte temporal. Nesse sentido, a educação patrimonial é a metodologia escolhida para pensar as sociedades indígenas pretéritas locais e regionais, as quais foram interpretadas na historiografia brasileira como primitivas, inferiores, não civilizadas, uma visão pejorativa que discursivamente criou estereótipos elevados a um patamar pouco dignificante dos primeiros habitantes da América portuguesa e espanhola. Dessa forma, busca-se questionar e desnaturalizar esses olhares preconceituosos acerca desses grupos sociais e reconstruir outras narrativas considerando-se a importância desses como sujeitos históricos.

Sendo assim, além das discussões teóricas a partir da cultura material lítica e da cerâmica selecionada, sugerimos atividades que podem ser realizadas no espaço do *Museu Municipal de História e Arqueologia* de Rivera, no Uruguai, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, em Sant'Ana do Livramento, RS, mais especificamente, com estudantes do ensino fundamental, do sexto ano.

Nos espaços de educação não formal, ou seja, no espaço museal, os objetos serão vistos como documentos e ferramentas de uso pedagógico integradores do Ensino de História, pois a utilização do acervo arqueológico selecionado será apreendida e ressignificada, a partir de leituras críticas de outras temporalidades, no intuito de compreender outros contextos culturais nos quais os artefatos foram produzidos.

Nesse sentido, a metodologia da educação patrimonial vai articular o tema do estudo, das sociedades pré-coloniais, na região de Sant'Ana do Livramento, RS e Rivera, Uruguai, com a atualidade a fim de estabelecer um diálogo entre a história e a cultura material. Conforme a visão de Horta (1999, p. 6):

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 [...].

No Brasil, a organização do Ensino de História modelou-se a partir das nações “desenvolvidas”, a exemplo da formação das nações europeias, apresentando-se como uma tradição de conteúdos que pouco significam para a formação de uma identidade nacional brasileira, conforme Caimi (2006), um ensino baseado na memorização de fatos e eventos que pouco contribui para a compreensão do presente, uma vez que a história se baseia, fundamenta-se na transmissão de narrativas, ou seja, um olhar cristalizado o qual se fixa em feitos, fatos e personagens. Dessa forma, as sociedades do passado pré-histórico, conforme Funari

(2002), foram compreendidas com o auxílio da etnografia que contribuiu para veicular os povos nativos como sujeitos selvagens, cujo saber e cultura não tinham a mesma importância que a europeia, pois os selvagens deveriam ser esquecidos em detrimento da Educação europeia.

2 As sociedades humanas e a ocupação do bioma pampa

Pensar as sociedades humanas pré-coloniais as quais existiram na atual região da Campanha do estado do Rio Grande do Sul até a chegada dos povos ibéricos, no século XVI, remete-nos à noção de território o qual, segundo o pensamento moderno, implica a ideia de fronteira, uma extensão de terra, águas e recursos naturais delimitados e na perspectiva de um estado, de soberania, de um povo e de um governo. Essa noção de território da época moderna está associada à história europeia e a um modelo de sociedade civilizada.

Segundo Kern (1991), os ecossistemas da Região Sul são ocupados cerca de 10.000 AP (antes do presente). O período de ocupação pelos grupos humanos teria ocorrido na Região Sul, no período de transição do Pleistoceno para o Holoceno, portanto, já havia um tempo, no mínimo, razoável em que este espaço vinha sendo produzido antes da chegada dos povos europeus. Esses grupos humanos eram caçadores coletores nômades dos quais, segundo Kern (1991), um de tradição Umbu e outro Humaitá adaptaram-se ao meio ambiente, a partir do período do Holoceno inicial. Segundo Silva (2017, p. 21), o grupo ligado à tradição Umbu vivia em campo aberto estendendo-se pelo Uruguai e pela Argentina, e o outro grupo, ligado à tradição Humaitá, era de caçadores coletores e vivia nas áreas de floresta subtropical, no planalto sul rio-grandense.

Ao abordar as sociedades pretéritas da região em estudo, precisamos lembrar que as coletividades humanas, no passado, transitavam entre o atual estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, Uruguai e

Argentina e, nesse sentido, conforme Bormida (1964), Taddei (1980, 1987), Hilbert (1991), as indústrias líticas, no Uruguai, podem ser divididas em duas tradições: uma relacionada aos caçadores superiores especializados com pontas de projétil e a outra de caçadores coletores não especializados sem pontas de projétil. Assim, esta pesquisa aborda a indústria catalanense, cuaramense (grupos de caçadores-coletores não especializados), grupos caçadores-coletores especializados e os grupos ceramistas, representados pelos artefatos selecionados para a pesquisa.

Nas nascentes do arroio Catalan Chico (Departamento de Artigas), noroeste do Uruguai, conforme Silva (2017, p. 30), nos anos 1950, foi identificada pelo pesquisador Antonio Taddei a indústria catalanense. Todos os sítios conhecidos dessa indústria eram de superfície e contavam com uma enorme quantidade de artefatos líticos. Segundo Hilbert (1994, p. 141), a indústria catalanense está dividida em duas fases distintas: uma mais antiga e outra mais recente, a indústria lítica cuareimense é uma indústria como a anterior, sem pontas de projétil, e pertence, como o Catalanense, aos caçadores-coletores não especializados, cuja localização, segundo Hilbert (1994, p. 142), é no Departamento de Artigas, e esses sítios se encontram sobre as margens do rio Quaraí.

Os caçadores-coletores superiores ou especializados caracterizam-se por apresentarem as pontas de projétil. Esses grupos caçadores e coletores parecem estar relacionados a ocupações de relativa estabilidade, sobre terraços de rios e arroios, mas fora da ação das cheias, em áreas com grande oferta de recursos econômicos, como água, madeira, caça, pesca e coleta, conforme Taddei (1987).

A cultura material lítica, segundo Hilbert (1991), é representada por lascas e resíduos de lascamento, além de núcleos, principalmente resultantes da produção intensa de pontas de projétil, incluindo pontas rabo de peixe e outras peças bifaciais. Raspadeiras ocorrem também, mas em menor proporção, lascas retocadas (facas), bolas de boleadeira, pedras lenticulares), mós, entre outros.

No Rio Grande do Sul, as sociedades pretéritas, para serem melhor estudadas foram agrupadas, conforme Soares e Klamt (2005, p. 24) “por caracteres culturais, a partir dos hábitos, dos instrumentos e das técnicas de produção”. Assim, surgem algumas classificações para “organizar” os grupos indígenas, que são a tradição e a fase. Dentre as tradições, a Umbu, ocupava áreas com vegetação não muito fechadas, costeando as florestas e a zona do pampa gaúcho, bem como as florestas tropicais, com ou sem araucárias. Esse grupo ocupou muito pouco a mata fechada. Como aponta Ribeiro (1991), os artefatos líticos típicos são as pontas de projétil, lascas, lâminas, facas, raspadores, plano-conve-xos, furadores, bifaces e percutores; aparecem também as lesmas, buris, mós, machados polidos e boleadeiras.

A tradição Humaitá, assim como a tradição Umbu, distingue-se nos artefatos líticos. Seus instrumentos são maciços, geralmente maiores e atrelados a blocos ou seixos de rochas mais duras, diferente da suavidade e da precisão dos artefatos líticos atribuídos à tradição Umbu. Já a tradição Vieira, tem um ponto em comum e inconfundível: o Cer-rito. Segundo Prous (1992, p. 293), “os ‘cerritos’ ou ‘cômoros’ são sítios construídos, montículos, cujo sedimento, diferentemente dos sambaquis, são de origem essencialmente mineral”. Nessa tradição, a classificação é feita a partir da produção de cerâmica.

A tradição Guarani, segundo Melchiades (2017), é advinda da tradição cerâmica Tupi-Guarani, formada por grupos que saíram da Ama-zônia central e se espalham pelo território brasileiro, ramificando-se e, quando chegam ao Rio Grande do Sul, retornam ao longo do litoral atlântico, até a desembocadura do rio Amazonas. Ainda, de acordo com Melchiades (2017), a cerâmica que identifica essa tradição é variada e abundante, geralmente mais espessa do que as outras e de tamanhos muito variados, sendo desde pequenos potes até urnas funerárias.

A tradição Umbu, conforme Becker (2006), deu início à forma-ção de dois grupos étnicos os quais, quando os colonizadores ibéricos aportaram no atual Uruguai e estabeleceram os primeiros contatos, a partir do século XVI, já viviam nessa região e ficaram conhecidos como

charruas e minuanos. Esses grupos humanos, segundo Garcia e Milder (2012), localizavam-se, a princípio, em territórios distintos: os charruas, a oeste do rio Uruguai, junto às margens desse rio; enquanto os minuanos a leste, estendendo-se até as planícies do litoral do Atlântico sul. Posteriormente, como mencionado, devido à interiorização dos colonizadores em direção às terras indígenas, houve uma aproximação. Essa tradição Tupi-Guarani evidencia-se por meio de achados na região de estudo, dos quais selecionamos alguns artefatos cerâmicos.

Neste estudo, foram escolhidos artefatos líticos da coleção do Museu do Patrimônio Regional, da cidade de Rivera, no Uruguai. A coleção, conforme menciona o professor Eduardo Palermo, pesquisador e atual diretor do referido museu, tem cerca de 15.000 peças entre artefatos líticos e cerâmica, muitas procedentes do pampa gaúcho, de diversos departamentos do Uruguai e Sant'Ana do Livramento. A maioria das peças líticas foram achadas nos departamentos de Rivera, Tacuarembó, Artigas, Rio Negro, Salto, Durasno e Rocha, bem como em Sant'Ana do Livramento. Predominam objetos coletados na superfície, sendo poucas de escavações.

Os artefatos selecionados visam atender a uma proposta de estudo na educação básica, ensino fundamental, dialogando com a disciplina de História do sexto ano, porém conectando a Geografia e a Biologia, um olhar interdisciplinar abordando o tema da ocupação pré-histórica ou pré-colonial, ou seja, antes da chegada dos colonizadores ibéricos, na região da fronteira entre Brasil e Uruguai. Visando caracterizar tipologias, como morfologia dos artefatos escolhidos, inteligível, cognoscível, optamos por cinco artefatos líticos e três cerâmicos para discorrer sobre o conteúdo histórico. Pensamos na categoria tempo como forma de estabelecer as relações entre passado e presente, tipologias e técnicas empregadas na confecção desses artefatos selecionados, em função da faixa etária dos educandos do sexto ano do ensino fundamental.

O material lítico selecionado foi encontrado em superfície, na região do departamento de Rivera, esse material, conforme o professor Palermo, foi produzido a partir da técnica de lascamento e abrasão. So-

bre o grupo dos instrumentos abrasonados, como aponta Silva (2017, p. 109), “[...] todas aquelas peças que *a priori*, não foram produzidas mediante técnicas de percussão, mas sim por meio do que, tradicionalmente, é entendido enquanto ‘polimento’ na arqueologia pré-histórica”, correspondem a bolas de boleadeira, rompe-cabeças e quebra-coquinho com depressão semiesférica polida e morteiro. Conforme Silva (2017), os gestos utilizados na fabricação dos instrumentos abrasonados envolvem o contato direto contra a matéria, usando diretamente a força muscular. Silva (2017) ainda menciona que, para a fabricação desses artefatos, o agente utilizado como abrasivo deve ser mais duro, e que o objeto a ser trabalhado, para que sua forma seja originada do desgaste resultante desse contato. A matéria-prima, de acordo com Palermo (2001), é composta de arenito salicificado e basaltoides. Como aponta o autor, foram realizados os processos de limpeza e catalogação de todo o material lítico e cerâmico pela equipe técnica do museu de Rivera.

3 A tecnologia e sua importância nas sociedades pretéritas, na região da fronteira Sant’ana do Livramento, Brasil, e Rivera, Uruguai

Ao discorrer sobre as técnicas e a tecnologia empregadas na produção dos artefatos líticos pelas sociedades pretéritas deste estudo, torna-se necessário rever as ideias do sociólogo francês Marcel Mauss (2003) o qual, estudando sociedades e coletividades humanas passadas, como aponta Lévis Straus (2003), o corpo é o primeiro instrumento universal colocado a disposição do homem. Segundo o autor, os gestos, os comportamentos, as técnicas aprendidas e incorporadas refletem mais que aspectos orgânicos e biológicos, pois refletem um contexto social no qual, por meio da Educação, é transmitido ao indivíduo um modo específico de uso do corpo, internalizando gestos, condutas; um processo complexo que envolve aspecto fisiológicos, sociais e psicológicos. Silva (2017) aponta que, para Mauss o estudo das técnicas de manufa-

tura possibilita classificar os tipos de indústria das sociedades as quais produzem os artefatos e descreve sua utilização. Conforme o autor, o pesquisador francês propõe o desenvolvimento de um quadro classificatório das sociedades em três modalidades de acordo com suas técnicas: histórica e geograficamente; psicologicamente e fisiologicamente; e por sistema de indústrias. Silva (2017) ainda menciona que, a partir desses elementos, seria possível compreender o sistema técnico de uma determinada sociedade e classificá-la em função desse.

Outro pesquisador, Leroi-Gourhan (2002), colaborou para o entendimento das sociedades pretéritas por meio da interpretação das técnicas e da cultura material. Ele menciona que a tecnologia não pode ser pensada de modo isolado, sendo necessário compreendê-la a partir da relação estabelecida entre a sociedade e o meio circundante. Nesse sentido, Silva (2017) refere-se a Leroi-Gourhan o qual desenvolverá a noção de meio técnico e aponta que o autor concebe tal contexto como uma importante parcela do meio social onde estaria inscrita a totalidade da atividade técnica. Entretanto, esse não se manifestaria de maneira isolada, estando em contato constante com a amalgama de elementos que constituem as relações sociais.

Leroi-Gourhan (1964), conforme Silva (2017), embora não tenha sido o primeiro pesquisador a utilizar o termo cadeia operatória, foi o principal responsável pela popularização desse conceito e, sobretudo, por seu emprego como ferramenta de análise aos testemunhos materiais pré-históricos. Silva (2017) ainda aponta que a cadeia operatória não pode ser tomada como um fim em si mesma, mas como um meio para atingir o nível conceitual a partir de um fragmentado substrato material, ou seja, uma maneira de buscar compreender elementos da mentalidade social dos povos pretéritos expressos na materialidade. Conforme o autor, o uso do conceito de cadeias operatórias por pesquisadores de pré-história, acerca das indústrias líticas, está relacionado com a mudança de uma perspectiva tipológica para uma tecnológica, a partir dos processos técnicos que estariam envolvidos em sua produção.

4 O produto: a produção de material didático a partir da construção de narrativas histórica produzidas nas oficinas sobre a pré-história

A partir da nossa experiência no ensino de História, com educandos do sexto ano da Escola Municipal de Educação Fundamental Paulo Freire, observamos que não havia uma concepção de evolução da humanidade no que se referia as técnicas da vida cotidiana nas sociedades pré-coloniais. Fato que nos motivou a pensar em como promover uma interação com os artefatos líticos e cerâmicos do Museu do Patrimônio Regional de Rivera, no Uruguai, para, em seguida, num exercício de reflexão sobre essas culturas, elaborar réplicas dos artefatos líticos e cerâmicos em oficinas.

Ao observar os objetos da exposição do espaço museal, nos preocupamos em estimular os educandos, do sexto ano do ensino fundamental, a pensar historicamente e produzir narrativas históricas a partir da visita ao museu. Antes da visita acontecer, o professor precisa verificar as possibilidades do espaço, no que diz respeito a atividades e práticas educativas oferecidas, e articulamos ações pedagógicas para serem ali realizadas, a fim de integrar os conteúdos da disciplina de História abordados em sala de aula.

Durante a visita ao Museu do Patrimônio Regional de Rivera, o olhar do educando foi direcionado para determinados objetos, pois, no local, segundo Blanco (1994, p. 8). “[...] el objeto portado de información se convierte en un documento, en una fuente de datos tal como lo es el documento escrito.” Para o autor, os objetos falam-nos das necessidades humanas, das relações humanas, dos costumes e crenças dos homens de sociedades pretéritas e atuais, ou seja, os objetos são portadores de informações do passado e sobretudo das sociedades sem escrita.

Nesse sentido, os educandos devem ser orientados à experimentação empírica visual do acervo, pois os estudos acerca das sociedades pretéritas que ocuparam a região são relevantes por terem sido os primeiros habitantes dessas terras do Brasil meridional na fronteira su-

doeste do país com o noroeste do Uruguai. É notável a preocupação em compreender a existência dessas coletividades humanas as quais, a partir de sua cultura material, apresentam especificidades, singularidades de costumes, diferentes modos de vida, de alimentação, o que vai na contramão da concepção de sociedades ahistóricas e sem evolução.

5 Atividades a partir dos artefatos da exposição do museu do patrimônio regional de Rivera

Como não foi possível realizar uma visita ao Museu devido à logística de transporte, acrescida das condições climáticas e da localização da escola no campo, realizamos a atividade a partir de fotografias tiradas dos artefatos líticos e cerâmicos da exposição do Museu do Patrimônio Regional de Rivera, com o auxílio do professor Eduardo Palermo. Dessa forma, realizei uma breve discussão da proposta de estudo, pensando o educador, o qual deve, além de conhecer antecipadamente o museu e os objetos, deve definir, a partir da organização do museu, seu planejamento.

Organizar a visita implica saber os horários de funcionamento, o número de educandos que podem visitar e a necessidade de acompanhante ou guias. Na escola, o educador deve se preocupar, antes de tudo, em organizar, junto à direção da escola, a contratação de transporte e o horário de saída e chegada do ônibus, bem como o dia da visita ao museu e a reorganização do horário das aulas na escola. Na visita, os educandos devem ser orientados pelo professor de História e pelo monitor do acervo do museu. Alguns artefatos previamente selecionados para análise dos estudantes devem ser colocados à disposição numa sala separada para observação, anotações e fotografias, possibilitando um olhar atento a cada objeto, a discussão e a investigação de vários aspectos dos artefatos.

Depois da visualização os alunos deverão ter um tempo para preencher a ficha previamente organizada e distribuída na aula onde

poderão anotar, desenhar conforme as orientações do professor. Na escola o professor orientará os alunos em grupo a reverem suas fichas com as anotações e desenhos feitos na visita ao museu, ou seja, aperfeiçoar os desenhos, rever os dados acerca dos objetos, discutir, analisar esses dados e responder as perguntas com textos mais elaboradas e, depois, produzirão um cartaz acerca do entendimento das abordagens.

Outra etapa, consisti numa oficina experimental sobre a pré-história local. Os alunos, mediados pelo professor de História, farão réplicas dos artefatos líticos e cerâmicos em massa de *biscuit*, com intuito de uma maior sensibilização quanto a complexidade da técnica e cada tradição.

Depois dessas atividades, o professor pode propor aos educandos questões com objetivo de evidenciar a consciência histórica:

- 1) O que você entendeu sobre a pré-história, a partir da visita ao Museu Municipal do Patrimônio Regional de Rivera?
- 2) Que fontes históricas você conheceu?
- 3) A partir do que foi visto no museu e estudado em sala de aula, conte a um amigo, por uma narrativa, sobre as sociedades pré-coloniais que viveram na região da pesquisa.

6 Considerações finais

Este estudo buscou abordar uma reflexão sobre a metodologia de Ensino de História para o 6.º ano da educação básica, sobre as sociedades pré-coloniais a partir da cultura material lítica e cerâmica. Procurou evidenciar, por meio da percepção visual e narrativa, qual o entendimento dos educandos acerca dos grupos humanos históricos pré-coloniais que ocupavam a região do pampa gaúcho.

Como resultado, acredita-se que as sociedades pretéritas locais desenvolveram técnicas complexas para produzir seus instrumentos os quais utilizavam com diferentes finalidades. Nesse sentido, o comportamento técnico do homem, expresso em três níveis, o específico, o

sócio-étnico e o individual, foi transmitido pela tradição mediado pela hereditariedade.

Outro resultado, está realcionado a percepção dos educandos sobre as sociedades passadas, os quais identificaram-nas como históricas, ou seja, os alunos, ao conhecerem os artefatos da cultura lítica e cerâmica, puderam entender as sociedades pretéritas como capazes de produzir e de suprir sua existência e não como sociedades sem história. Assim, a metodologia da educação patrimonial e a oficina experimental foram ferramentas eficazes como prática pedagógica.

Conclui-se que as sociedades humanas pretéritas produziram seus instrumentos, artefatos líticos e cerâmicos, porém percebe-se que os grupos humanos do passado tiveram diferentes estágios culturais e, quanto mais longe do presente, mais rudimentares eram seus artefatos, todavia atendiam às expectativas para a sobrevivência desses grupos. Ainda, essa temática possibilitou refletir sobre outras temporalidades, dialogar com a cultura material e encontrar respostas a indagações do presente, de modo que possamos saber, ainda que muito restrito, sobre as sociedades de tempos remotos.

Referências

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BECKER, Itala Irene Basile. O que sobrou dos índios pré-históricos do Rio Grande do Sul. In: SCHMITZ, Pedro Ignacio; NAUE, Guilherme Itala Irene Basile. **Pré-história do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas – UNISINOS, 2006. p. 125-147.

BLANCO, Ángela García. **Didáctica del Museo**: el descubrimiento de los objetos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.

BÓRMIDA, Marcelo. El Cuareimense: una antigua industria lítica en el norte del Uruguay. In: SEMINARIO DE ESTUDIOS AMERICANOS, 1964, Madrid. **Anais** [...]. Madrid: [s. n.], 1964.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DEWEY, John. **Experiência Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo. Desaparecimento e Emergência dos Grupos Subordinados na Arqueologia Brasileira. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 131-153, dez. 2002.

GARCIA, Anderson Marques; MILDNER, Saul Eduardo Seiguer. Particularidades Históricas e Culturais dos charruas e minuanos do Pampa Sul-Americano. **Estudos Históricos**, Uruguai, ano 4, n. 8, jul. 2012.

HILBERT, Klaus. **Aspectos de la arqueología en el Uruguay**. Mainz am Rhein: Von Zabern, 1991.

HILBERT, Klaus. Arqueologia pré-histórica do Uruguai: uma revisão. **Estudos Ibero- Americanos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 137-161, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Petrópolis: Museu Imperial/DEPROM – IPHAN – MINC., [2020]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

Kern, Arno. **Arqueologia Pré-histórica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra I: técnica e linguagem**. Lisboa: 70, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Introdução à obra de Marcel Mauss**. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELCHIADES, Carlos Eduardo Ferreira. **Mapeamento do patrimônio arqueológico do Rio Grande do Sul**: um ponto, uma linha e um horizonte. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Rev. Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

NÉRICI, I. G. **Didática geral dinâmica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1977.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALERMO, Eduardo. **Banda Norte**: una historia de la frontera oriental. Montevideu: Yatay, 2001.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1992. p. 293-302.

RIBEIRO, Pedro A. Os caçadores pampeanos e a arte rupestre. In: KERN, Arno. (org.) **Arqueologia Pré-Histórica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 103-133.

SILVA, Bruno Gato. **Os sistemas de debitagem e a produção de suportes predeterminados no sítio pré-histórico Areal**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sergio Celio. **Antecedentes Indígenas**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2005.

TADDEI, Antonio. **Alguns aspectos de la arqueología prehistorica del Uruguay**. Montevideu: Estudios Atacameños, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

“EDUCAÇÃO É COMPROMISSO, NÃO É VIAGEM”: temáticas para o ensino de História em álbuns musicais nacionais (2017-2019)



Matheus Valduga Martins¹
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad²

1 Introdução

A partir da relação entre a arte, Ensino de História e cotidiano, buscamos apresentar aos educadores, por meio dos eixos e das obras, pontos iniciais e cruciais de abordagem para a produção e para o desenvolvimento de suas atividades docentes. Sendo a nossa produção voltada para o ensino, avaliamos que, nessa relação com a Música, ao professor de História “[...] cabe uma tarefa ainda mais complexa: utilizar a música como objeto de estudo e como fonte para a construção do conhecimento histórico pelos estudantes.” (HERMETO; SOARES, 2017, p. 4).

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduado em História, pela UFSM.

² Doutora em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e em História, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Direito, História, Ciências Sociais, Geografia, Serviço Social, Agricultura Familiar e Sustentabilidade, Educação do Campo e Letras. Professora adjunta do Departamento de Metodologia da UFSM. Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Desse aprimoramento e atualização de estudos, o professor possui mais chances de responder às atuais demandas da sociedade e da realidade escolar na qual se insere. Referente ao nosso período temporal de estudo (2017-2019), 2017 foi marcado no *rap* brasileiro como Ano Lírico. Foi quando o crescimento e a profissionalização do gênero marcaram o mercado fonográfico e a cultura *hip hop*. Já 2019 é o encerramento do marco temporal. Vimos uma continuação no desenvolvimento e na consolidação do *rap* nacional e internacional.

2 Abre caminho: o ensino brasileiro de História

No texto intitulado *Sobre a racionalidade do Ensino de História entre os séculos XVI e XVIII e a legitimação da História como disciplina no século XXI*, de Itamar Freitas, começamos a leitura com uma pergunta que, muitas vezes, pode passar despercebida pelos professores e profissionais da área: “Qual a razão da existência do ensino de História? O que justifica a sua prática nas escolas? O que sustenta a sua permanência nos currículos da escolarização básica (obrigatória) no ocidente moderno?” (FREITAS, 2015, p. 291). O autor aponta que, no decorrer desses séculos, ela mantém algumas matrizes educacionais, mas que, frente a uma modernização tecnologia e cultural, deve-se repensar a prática do ensino e para que(m) serve a disciplina:

Não é novidade alguma que as justificativas elencadas para o ensino de história sejam coincidentes em vários países. Cidadania, humanização, socialização, identidade, criticidade e valores democráticos são repetidos há mais de meio século, inclusive no Brasil. Esses conceitos, que expressam princípios morais, valores, ideais de vida, sociedade, enfim, a ideia de homem moderno (ou contemporâneo), sustentam-se em pressupostos anunciados, majoritariamente, pela ilustração francesa que impregnou as filosofias da história e da educação histórica e, consequentemen-

te, ajudou a formatar os currículos em várias partes do mundo. (FREITAS, 2015, p. 300).

Por seu turno, Elza Nadai explica que o Ensino de História vive uma crise, em que os “produtores” da área, do meio teórico-metodológico científico, têm (ou deveriam) de se reinventar. E que, apenas na década de 60 e 70 do século XX, começou-se a quebrar a ideia de que, para estudar História, apenas decorar datas, hinos e nomes de grandes personagens históricos não era suficiente. Agora:

Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de “pensar historicamente”. Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método. Conteúdo e método ligados indissolivelmente. (NADAI, 1992, p. 156).

Ainda usando o texto de Nadai, o último subtópico de seu escrito é denominado *História na Escola: perspectivas atuais*, em que ela debate o papel e as dificuldades da disciplina em 1992. E, da mesma maneira, conseguimos identificar alguns problemas que seguem presentes. Durante nossa produção e as próprias aulas/debates do ProfHistória, relatamos o distanciamento entre ensino (escolas) e pesquisa (academia). O texto de Nadai explicita bem que essa falta de comunicação entre as duas áreas já se fazia presente na década de 1990, não sendo assim um problema enfrentado apenas em nosso contexto atual. Sobre isso, procura-se a:

Superação da dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante da interação alunos/professor, do meio social. O fundamental tem sido resgatar a historicidade dos próprios alunos. Nesse aspecto, há numerosas experiências que vêm sendo vivenciadas por professores, de forma isolada ou conjunta, e que se encontram publicadas. (NADAI, 1992, p. 159).

Mostramos anteriormente que, nos anos 1960, 1970 e 1990, o ensino de História dava-se por meio de uma didática baseada em memorização e sem problematização dos conteúdos. Flávia Caimi mostra, em *A origem da disciplina no século XIX*, que a História, na sua constituição em âmbito escolar, apresentava práticas didáticas que não se mostravam eficientes em relação a instigar os alunos à pesquisa, à investigação e ao conhecimento. Por sua fala a seguir, tais didáticas ainda se relacionam com as de hoje em dia. Caimi aponta que:

No que se refere aos métodos de ensino, havia um claro domínio da memorização e da repetição oral e/ou escrita dos conteúdos, com certa inspiração pedagógica no ensino jesuítico, baseado no modelo dos catecismos, com perguntas e respostas. Por consequência, o conhecimento era avaliado pela quantidade de informações acumuladas. Apenas de algumas reformas de ensino ocorridas ainda na época imperial e nos primeiros tempos republicanos, foi apenas no início deste século que o debate em torno do ensino de história alcançou maior abrangência. (CAIMI, 2001, p. 29).

Magalhães (2003) traz, em *História e Cidadania: por que ensinar história hoje?*, uma recuperação do ensino da disciplina na França e no Brasil do XIX, juntamente com uma aproximação do texto de Nadai (inclusive a referenciando). Aponta as décadas de 1960 e 1980. Encontramos aqui uma similaridade de escrita com Caimi. Por meio da leitura de tais textos, vimos que tal retrospectiva sobre a disciplina é de vital importância para esses autores. Ressalta-se aqui a parte em que esse cita, faz a referência e contextualiza o significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mostrando ainda que os PCNs se mostram nebulosos:

Visto que a questão da cidadania está presente desde que a história se constituiu numa disciplina passível de ser ensinada (final do século XVIII) até os dias atuais, busco compreender como ela se apresenta no caso específico dos Parâmetros Curriculares Na-

cionais (PCNs), formulados pelo governo federal na década de 1990. Compreender o significado atribuído ao conceito de cidadania nos Parâmetros não é tarefa fácil. Primeiramente, devido ao fato de não existir apenas um, mas, sim, múltiplos significados, além disso, pelo fato de sua definição encontra-se espalhada pelos volumes do PCNs. (MAGALHÃES, 2003, p. 17).

Referente à função do professor, por meio do texto *Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático*, de Selva Guimarães (2016), encontramos alguns deveres do educador. Pensamos que, se nossa pesquisa visa a um catálogo que pode proporcionar ao educador discutir questões sociais atuais com a turma, logo, cabe a nós entendermos seu papel como figura principal dentro da sala de aula e que, segundo a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe um dever do educador para a formação cidadã dentro da escola:

A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação. Logo, é fundamental investigar a formação e a profissionalização dos professores de história. Na atual democracia brasileira, essa questão está ancorada em dois marcos jurídicos normativos da educação nacional: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/1996, que ratifica a Constituição Federal e Estabelece, entre as finalidades da educação republicana, a preparação para o exercício da cidadania. (GUIMARÃES, 2016, p. 80).

Mesmo com suporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com o apoio institucional da Lei n. 9.394/96, escolas e educadores encontram dificuldades na hora de proporcionar um ensino de qualidade para os alunos. Bernardete Gatti (2010, p. 5) aponta que “[...] avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucio-

nais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”. Deve-se observar então, para o próprio âmbito de formação e desenvolvimento das licenciaturas, que:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1.359).

3 Resistência cultural: do *rock and roll* ao *rap* brasileiro

Com o *rap* e o *rock and roll*, procuramos entender como esses movimentos se desenvolveram no País. Recuperamos álbuns de rock dos anos 1990, por ser uma década em que grandes bandas da mídia tinham ativismo político direto em suas letras. Já no *rap*, partimos também do mesmo período, pois, no Brasil, é quando o gênero teve seu nascimento, seguindo até o período delimitado em nosso estudo: 2017 a 2019. Apoiado nas ideias apresentadas na primeira parte, acreditamos que a seleção descontextualizadas das obras seria incompleta. Dessa relação entre álbuns, EPs, artistas, canções e letras, junto às motivações e necessidades dos educadores, apresentadas no capítulo anterior, apresentamos nossos referenciais musicais e acadêmicos para a criação do catálogo.

Mesmo que o rock tenha adentrado na cultura *pop* brasileira com canções mais voltadas a comportamentos juvenis da época, e o *rap* se

tenha popularizado bastante no século XXI, nas rádios, por meio de *lovesongs*³, ambos são ligados diretamente a contestações políticas. Como afirma Lourenço (2010, p. 11-12),

[...] a questão da violência é relatada nos *raps* da maneira como ocorre, com toda a crueldade a ela subjacente. Quando se ouve, por exemplo, a letra de um *rap* que relate a violência, é difícil não sentir a carga de dramaticidade implícita nas cenas reais que contam.

Compreendemos que, na década de 1990, os dois gêneros dialogavam sobre problemas sociais em suas obras. Porém o primeiro ocupava um espaço maior que o segundo na mídia. Por ser mais novo que o *rock*, o *rap* ainda se encontrava em um desenvolvimento inicial, pertencente a um nicho (LOUREIRO, 2019). Nos anos 2000, bandas com ritmos e letras mais melódicas ou com *hits* que se encaixam em perfis de rádios e novelas popularizam-se, mas não priorizam mais o caráter político. De um lado, o *rap*, que, já estabelecido como crítico social, começa a ter mais visibilidade nas rádios. E, a partir de 2010, até o presente momento, o gênero consegue-se destacar, cada vez mais, no *mainstream* (grande mídia), flertando com o *pop* sem abandonar suas raízes ideológicas (ARAÚJO, 2019). Do outro, o *rock* tenta-se reinventar para obter a relevância que já teve em décadas passadas.

Em meados da década de 1980, o movimento *hip hop* chega no Brasil e, como nos Estados Unidos, a dança foi o que, em um primeiro momento, começou a se desenvolver. Sem organizações ou clubes de dança, os primeiros *b-boys* brasileiros apresentavam-se em esquinas das ruas de São Paulo⁴. Com seus rádios ligados, começaram a apresentar

³ “Músicas de amor” (tradução nossa). Trazem, em melodias mais leves, temáticas relacionadas a experiências de amizade e de relacionamentos amorosos. Exemplos: *Passarinhos* (Emicida e Vanessa da Mata, 2015, Laboratório Fantasma) e *Caderninho* (Vitão, 2019, Head Media/Universal Music International).

⁴ Na obra de Fernandes (2014, p. 97), é contextualizado o começo das batalhas de *MCs* e apresentações de *break*. Essas, segundo ela, deram-se na estação de metrô

o *break* às pessoas que por ali passavam. Em um primeiro momento, o foco era apenas na dança, visto que “Os primeiros dançarinos de break de São Paulo e do Rio de Janeiro, tinham como objetivo diversão e a busca da auto-estima.” (FOCHI, 2007, p. 63). A partir desse momento, começam também, na capital paulista, as batalhas de *MCs*.

O que destacamos da vinda do movimento e da cultura *hip hop* para os estados brasileiros é que, igual no seu país de origem, sua difusão e crescimento se deram por meio das populações periféricas. Sendo, desde o início, um movimento que dialogava com e para comunidades mais pobres das camadas sociais da capital paulista (e posteriormente no estado e na cidade do Rio de Janeiro):

Apresentando variações e instabilidades da fala, tendo como mote as entoações que acompanham a melodia da oralidade, o rap projeta-se no cenário nacional como um canto falado produzido por representantes das camadas populares, que narram, sob o crivo da crítica social, a vida da gente simples da periferia. Assim como ocorreu no contexto de formação do samba, é novamente pela música que a população urbana e negra passa a ser retratada e ouvida. Lembrando a “levada” do samba de breque, o ritmo nascido em terras estadunidenses emplaca seus valores, ruídos e sons no Brasil e novos cronistas da vida urbana revelam-se: os rappers. (FERNANDES, 2014, p. 96).

Portanto entendemos o *rap*, no Brasil, como uma ferramenta artística, cultural e política que dá voz às massas e às periferias. Esse mesmo estilo se passa a tornar mais diversificado e democrático, isto é, vivendo um momento com mais agentes sociais atuando na sociedade.

São Bento. Já Fochi (2007, p. 63) indica a Praça Ramos, que ficava em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, como ponto de partida do *break*, mudando-se, logo em seguida, para a rua 24 de Maio, na esquina com a rua Dom José de Barros. Apresentamos aqui a localização segundo os dois autores, pois, em nossa pesquisa, ambos os locais aparecem como berço do *hip hop* brasileiro.

4 Legislação educacional: um campo de possibilidades

Entendemos o catálogo como um documento e, sobretudo, fonte que agrupa, recorta, reúne e seleciona informações sobre um determinado assunto/temática. Na pesquisa, catalogamos as obras musicais conforme seu nome completo, link de acesso, ano de lançamento, gravadora, capa, artista(s) criador(res), tempo de duração, músicas destaques e temática pertencente ao Ensino de História (e demais disciplinas das Ciências Humanas). Nesse sentido, escolhemos o catálogo por ser um agregador e um difusor de informação. Queiroz e Araujo (2003) complementam o uso e sua importância, partindo da ideia de que:

O catálogo é uma ferramenta informacional que através de pontos de acesso (autor, título, ano, mês, compilador, etc.) descritos das obras pelos bibliotecários, ha possibilidade na recuperação da informação dos materiais contidos nas unidades de informação, independente do tipo de biblioteca seja ela (escolar, universitária, etc.) por parte dos usuários na realização das suas pesquisas. O catálogo é um dos instrumentos de trabalho mais antigo e utilizado pelo profissional da informação no seu ambiente de trabalho, o que tornou se essencial ao longo dos anos para a pesquisa, atuando como veículo principal para difundir as informações, estabelecendo padrões de acesso a informação ao seu usuário o que possibilitou grandes mudanças no contexto da biblioteca. (QUEIROZ; ARAUJO, 2003, p. 4-5).

Ao analisar o conteúdo das canções, o pesquisador conecta-se com a realidade vivida ou apresentada pelos artistas. Logo, a análise dessas fontes cria um panorama de possibilidades para a compreensão do contexto das músicas e de seus criadores, entendendo que, em diferentes momentos, ao tratarmos de temáticas que debatem o tempo presente, tais assuntos ou respostas procuradas não são encontradas em páginas de produções acadêmicas. Todavia, sim, em letras de canções e capas de álbuns.

Nos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs) – *ensino médio* (BRASIL, 2000, p. 5), encontramos a explicação de que, no ensino escolar brasileiro, as Ciências Humanas foram um conjunto de línguas e culturas clássicas, ensinadas em colégios do século XIX e de parte do XX. Esse grupo, composto de inspirações europeias, tinha, como objetivo, uma formação cultural e moral de caráter elitista. Porém, no ano de 1996, inicia-se uma revisão dos objetivos e aspectos formadores dos programas de ensino no Brasil. Dessa revisão, criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos PCNs do ensino médio (BRASIL, 2000, p. 20-22), a História, assim como as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas, devem focar na sua maneira de análise por meio de uma perspectiva ampla de visão de mundo. Essa visão se refere a entender as transformações culturais, tecnológicas, políticas e sociais em que a nossa sociedade vive. A partir dessa tentativa de compreensão, olha-se para diversos agentes históricos, em ações de pesquisa e de ensino que buscam englobar todas as camadas sociais.

Tanto nas *Orientações curriculares para o ensino médio*, como nos PCNs, são-nos trazidas nove subtemáticas norteadoras para a formação das aulas e do ensino. Por meio do entendimento prévio do professor, indica-se a produção de conteúdos e de materiais que discutam: o conceito de história, o processo histórico, o tempo (temporalidades históricas), os sujeitos históricos, o trabalho, o poder, a cultura, a memória e a cidadania. Depois de uma explanação prévia sobre os conceitos, apresentam-se então indicações aos professores, a partir de perspectivas de ações pedagógicas (BRASIL, 2000).

5 Considerações finais

Ao término desta reflexão, cabe destacar que, se, de um lado, as dificuldades renovam-se e se repetem na vida dos educadores, do outro

lado, também devem ser presentes as produções e as reflexões que visam ao aprimoramento do Ensino de História. Nossa opção de tentar entender o movimento do *rap* e do *rock*, no Brasil, são exemplos práticos de como a música pode ser analisada e tratada como uma fonte histórica passível de ser utilizada em sala de aula. Além desses, outros gêneros musicais brasileiros se mostram possíveis quando trabalhamos fontes e produtos didáticos a serviço dos educadores e pesquisadores da área.

Optamos por trabalhar com produções que dialogavam diretamente com questões sociais, culturais, políticas e religiosas. No entanto outras temáticas podem ser analisadas em sala de aula, em canções e artistas de diferentes vertentes musicais, a partir de questões que dialogam História, sociedade, ensino e música.

Quando os docentes forem capazes de perceber o potencial pedagógico da música e dos álbuns musicais, estarão contribuindo de maneira expressiva, para a qualificação do Ensino de História.

Referências

4 CYPHERSFEMININOS para conhecer já. **LAB Fantasma**, [s. l.], 25 jun. 2019. Disponível em: <https://www.laboratoriofantasma.com/blog/4-cyphers-femininos-para-conhecer-ja.html>. Acesso em: 24 nov. 2019.

ARAÚJO, Peu. Gerações do rap nacional se trombam e viram “cypheiros”. **TAB**, São Paulo, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/18/geracoes-do-rap-nacional-se-trombam-e-viram-cypheiros.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília,

DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Câmara, 2011. Disponível em: http://www.univale.com.br/unisite/documentos/livros_digitais/lei_de_diretrizes_e_bases_da_educacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-145049/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FOCHI, Marcos Alexandre B. Hip hop brasileiro – Tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, São Paulo, n. 17, p. 61-69, 2007. Disponível em: http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_17/fochi.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

FREITAS, Itamar. Sobre a racionalidade do Ensino de História entre os séculos XVI e XVIII e a legitimação da História como disciplina no século XXI. In: ZAMBONI, Ernesta *et al.* (org.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015. p. 291-303.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 out. 2019.

GUIMARÃES, Selva. Ensino de História e cidadania. *In*: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático**. Campinas: Papirus, Fapemig, 2016.

HERMETO, Miriam; SOARES, Olavo Pereira. Música e Ensino de História. **Rev. História Hoje**, Marília, v. 6, n. 11, p. 3-6, jun. 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/352>. Acesso em: 9 dez. 2019.

LOURENÇO, Mariane Lemos. Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 19, jan./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2019.

LOUREIRO, Bráulio. Arte, cultura e política na história do *rap* nacional. **Rev. do Inst. de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 63, p. 235-241, abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114886>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. bras. de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

QUEIROZ, Nathalia Guedes de; ARAUJO, Samantha Andrade de. Catálogos on-line: um breve estudo dos catálogos on-line de acesso público (OPAC'S). *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTE DE BIBLIOTECONOMIA, 4., 2014, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 2-17.



AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Carolina Bitencourt Becker¹
Jorge Luiz da Cunha²

1 Introdução

É necessário que se pense no papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem e na função que as avaliações desempenham nesse processo. Para isso, o docente tem que abandonar a roupagem tradicional, ligada a uma educação bancária que, segundo Paulo Freire (1996), é a prática em que o educador se percebe como a autoridade, o único conhecedor do conhecimento, esperando dos alunos que acumulem informações e reproduzam a cópia fiel do que ele ensinou em sala de aula. Esse tipo de aprendizagem também é conhecido como mecânica.

O educador precisa assumir uma postura libertadora e permitir ao aluno ser autônomo na construção do conhecimento, sendo ali o

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Doutor (Dr. phil) em História Medieval e Moderna/Contemporânea, pela Universidade de Hamburg. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

mediador desse processo, incentivando a formação de um aluno crítico e reflexivo na prática, e não somente na teoria. Com isso, as avaliações aplicadas precisam ser pensadas como uma continuidade do processo de construção de aprendizagens significativas pelo aluno, e não como uma atividade-fim em que o objetivo principal é atingir uma nota mínima para ser aprovado na disciplina.

Atualmente, os discursos sobre aprendizagem na Educação trazem a aprendizagem significativa como objetivo a ser alcançado, porém, na prática, a aprendizagem continua muito mais mecânica do que significativa. Isso se percebe com clareza nas atividades avaliativas aplicadas aos alunos no fim de cada trimestre, por exemplo. O conceito de aprendizagem significativa tem sido utilizado de forma superficial, sem que a maioria dos educadores compreenda o que a teoria significa. Por isso é importante compreendermos o que é aprender de forma significativa.

Nesse contexto, este trabalho se propõe a apresentar uma parte da discussão realizada na dissertação: *Práticas avaliativas de História e a aprendizagem significativa nos anos finais do ensino fundamental*, em escolas municipais de São Sepé, RS. Realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre essa temática, trabalhando com o conceito de aprendizagem significativa e com o papel das avaliações na construção de uma aprendizagem significativa no Ensino de História.

2 Aprendizagem significativa e as práticas avaliativas

Foi o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) que construiu o conceito de aprendizagem significava, ainda nos anos 1960. Segundo ele, a chave para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aluno, que Ausubel chamava de *subsunçor* ou *ideia âncora*. Assim, tal aprendizagem somente é possível quando um novo conhecimento se relaciona, de forma substantiva e não arbitrária, ao conhecimento que o aluno já possui. “Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra”, entendendo o conhecimento em sua essência,

“[...] e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito”, sem a arbitrariedade da simples memorização (MOREIRA, 2012, p. 2).

Progressivamente os conhecimentos prévios vão ganhando maior estabilidade cognitiva e se diferenciando, diversificando seus significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens significativas. E, nesse processo, o papel do professor é fundamental, pois é ele que prepara as situações que levarão ao processo de ensino-aprendizagem, considerando a história de cada sujeito ou de cada aluno.

Tendo em vista a questão das avaliações na efetivação de aprendizagens significativas, é preciso que se leve em conta que o foco deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados obtidos. “A aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato.” (MOREIRA, 2012, p. 13).

Se a construção da aprendizagem significativa se dá em um processo contínuo, as avaliações realizadas em sala de aula também devem ser contínuas, sem ênfase em uma avaliação preponderante ao final do semestre/bimestre ou trimestre. A avaliação deve ser vista como um momento de diagnosticar os avanços e dificuldades do processo da construção da aprendizagem e não como uma atividade-fim. Não adianta mudar as metodologias se as formas de avaliar os alunos continuarem sendo as mesmas de 30 ou 40 anos atrás. “Esse tipo de avaliação baseada no sabe ou não sabe, no certo ou errado, no sim ou não, é comportamentalista e geralmente promove a aprendizagem mecânica, pois não entra na questão do significado, da compreensão, da transferência.” (MOREIRA, 2012, p. 23-24).

De fato, a avaliação da aprendizagem significativa é mais difícil, pois implica uma nova postura frente à avaliação. Para que as práticas avaliativas sejam significativas, a abordagem deve ser outra “[...] porque o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capaci-

dade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras.” (MOREIRA, 2012, p. 24).

É preciso olhar para o que cada aluno já sabe (conhecimento prévio) e para suas reais necessidades, e isso significa ver a prática e a teoria que sustenta essa prática, articulando-as com a dinâmica do trabalho, em sala de aula. Marisa Noda (2005) afirma que o ensino, a aprendizagem e a avaliação precisam estar em sintonia, e que a avaliação faz parte do processo, não é algo isolado, e muito menos a última etapa dessa jornada. Ela serve de subsídios para o professor verificar se está atingindo os objetivos propostos por ele no planejamento, quais os conhecimentos que precisa articular para atingi-los e de que forma a metodologia está auxiliando ou não. Dessa forma, a avaliação deve servir como diagnóstico da situação de ensino e de aprendizagem escolar (MONTEIRO, 2001 *apud* NODA, 2005) e utilizar metodologias participativas. Dessa forma, será emancipatória e servirá para construir um aluno crítico e reflexivo (VASCONCELLOS, 2005).

Para que a intervenção pedagógica do professor seja mais consistente e significativa, esse se deve questionar permanentemente sobre a trajetória de cada aluno e procurar compreendê-lo na sua individualidade, sem deixar de observar todo o grupo, ajustando continuamente as suas ações educativas, além de se colocar diante do processo educativo como sujeito crítico e reflexivo e que também precisa ser avaliado continuamente, em busca de melhorar sua prática profissional.

3 A aprendizagem significativa no ensino de História

Partimos do campo da Educação Histórica, em que, para Schmidt e Urban (2016, p. 13), na área do Ensino de História, a preocupação desses investigadores que baseiam suas pesquisas “[...] na necessidade de conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos estudantes” e em fornecer subsídios para que as intervenções didáticas (entre elas a avaliação), realizadas no processo de ensino, possam “[...] dialogar com

os princípios, fontes e estratégias de ensino identificados com a epistemologia da História”. As pesquisas, nessa área, preocupam-se com a formação de um aluno que se perceba sujeito da história, com consciência de si e do seu papel frente à sociedade em que vive, constituindo uma consciência histórica³.

Para o pensador alemão Jörn Rüsen (2010), a consciência histórica não é uma construção exclusivamente escolar. Ela é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula, pois não se limita à ideia de conhecer as experiências do passado. Mais do que dominar os acontecimentos do passado, a consciência histórica articula presente, passado e futuro. É indispensável a necessidade de o professor da disciplina de História dialogar com o conhecimento prévio do aluno e, de tal forma, promover novas possibilidades de orientação para a vida a partir daquilo que já foi vivenciado, construindo assim aprendizagens significativas para a vida do educando.

Algumas categorias são importantes na análise do Ensino de História, como o tempo histórico. Para Seffner (2013a, p. 31-32), uma aprendizagem significativa em História deve começar com boas indagações sobre o tempo presente, e seriam necessários dois movimentos básicos: selecionar, da realidade atual, temas e questões relevantes e buscar, na História, elementos para melhor compreendê-los, auxiliando os alunos a entender melhor o seu presente e a “[...] traçarem com mais lucidez suas carreiras futuras”. Os diferentes modos como podem ser estabelecidas no presente e as relações entre o passado e o futuro formam as múltiplas concepções do que seria o tempo histórico (PENNA, 2014, p. 6).

As produções do professor Seffner (2013a, 2013b), que se preocupam com as aprendizagens significativas no Ensino de História, trazem

³ Estamos compreendendo consciência histórica a partir de Rüsen: “[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 57).

alguns critérios que permitem tanto avaliar atividades já realizadas para o Ensino de História, quanto orientar sua construção, no sentido de que se constituam como práticas capazes de gerar aprendizagens significativas para os alunos, porém o autor não define quais referenciais teóricos e bibliografias que ele utiliza para definir o que é para ele o conceito de aprendizagem significativa.

Entre os critérios discutidos por ele, estão: reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem; reconhecer se a aprendizagem serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente; permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele; operar com conceitos e nomeações, quando lidamos com diversidade de fontes de leitura e pesquisa; usar das tecnologias; a diversidade de atividades desenvolvidas em sala de aula; utilizar as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente; toda a atividade deve gerar uma produção autoral pessoal do aluno; uma situação estudada deve ser uma situação complexa; a busca da interdisciplinaridade; boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas por parte dos alunos, podendo sugerir tópicos e apresentar os trabalhos da forma como os agrada, negociando; preparar atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista; toda a atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos do que vai ser feito e sobre critérios de avaliação da aprendizagem.

Seffner (2013a, 2013b) elencou esses critérios em que ele espera criar possibilidades aos professores de interrogar-se de maneira crítica e construtiva sobre o seu trabalho desenvolvido em sala de aula e tentem aperfeiçoá-lo. Os critérios indicam apenas uma direção que se considera a mais adequada, mas aplicá-los depende das possibilidades dos diferentes contextos das salas de aula e do estilo pessoal de cada professor.

O trabalho de Livia Scheiner (2012) também traz reflexões sobre a aprendizagem significativa crítica no Ensino de História, por meio dos escritos de Marco Antonio Moreira (2000), apresentando, assim

como Seffner (2013a, 2013b), sugestões de como preparar atividades significativas para a sala de aula, com critérios ou princípios que seriam relevantes para a construção de atividades significativas em História. Para essa autora, os critérios que o professor precisa utilizar para proporcionar aprendizagens significativas são: o princípio do conhecimento prévio; o princípio da interação social e do questionamento; o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens; o princípio de que o aluno é “preceptor/ representante da realidade” e, com isso, passaria a “[...] mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento”; e o quinto princípio, o do conhecimento como linguagem (SCHEINER, 2012, p. 29).

Utilizando esses princípios para preparar atividades significativas em História, Scheiner analisa que os alunos irão desenvolver a habilidade de reconhecer, diante dos materiais analisados, que ele é o sujeito que atribui significados ao mundo que o cerca e que essas são representações para se pensar a realidade. A listagem de critérios trazida por Seffner (2013a, 2013b) e Scheiner (2012) são ferramentas essenciais para que o professor da disciplina de História pense e repense a sua prática didática e metodológica, a fim de se atingir a aprendizagem significativa.

Todos esses aspectos levantados até aqui são importantes para buscarmos a aprendizagem de forma significativa no Ensino de História, assim como também é fundamental definir a função dessa disciplina na educação básica, e utilizar essas questões na prática pedagógica, a fim de que atinjam a efetivação de uma aprendizagem significativa.

4 Aprendizagem significativa e as práticas avaliativas no ensino de História

Seffner (2013a) traz-nos que a vida profissional de um professor é perseguida por duas questões pedagógicas importantes: será que o aluno está aprendendo e será que isso vai fazer alguma diferença na

vida dele? Questões difíceis de responder. Para o autor, a primeira talvez fosse fácil de solucionar, bastaria fazer avaliações e verificar se o aluno sabe ou não o conteúdo, porém não é o suficiente, a dúvida permanece, pois, no próximo trimestre, o aluno que tirou notas boas já não se lembra de mais nada do conteúdo estudado, o que denota que não foi uma aprendizagem significativa.

Isso se reflete na falta de segurança do professor em chegar à conclusão de que as estratégias pedagógicas empregadas permitem alcançar aprendizagens significativas e acarreta um problema bem atual: um “[...] certo apego ao programa e aos conteúdos já definidos no livro didático, levando adiante seu ensinamento e não abrindo espaço para questionamentos” sobre a sua utilidade ou relevância (SEFFNER, 2013a, p. 29-20). Pelas dificuldades encontradas, muitos professores acabam tomando decisões que estimulam a aprendizagem mecânica e não a significativa.

Para Seffner (2013b), o tema das aprendizagens significativas em História é muito controverso, porém uma das poucas questões em que a maioria concorda é que a prática de memorização não constrói uma aprendizagem significativa. Na análise de Scheiner (2012, p. 27), utilizando os trabalhos de Moreira (2000), optar pela produção de aprendizagens significativas críticas é estar voltado para a superação da “[...] memorização e das práticas como as verdades absolutas, as respostas certas, as relações de causalidade simples e identificáveis, as tradicionais dicotomias (bom/ruim; bem/mal; centro/periferia; pobreza/riqueza, etc.).”.

Dessa forma, as avaliações realizadas em sala de aula precisam ser repensadas, a fim de que atinjam os objetivos de construção de aprendizagens significativas na disciplina de História, que não sejam apenas um produto final com “[...] um conjunto de informações sobre processos e eventos históricos.” (SEFFNER, 2013b, p. 62).

Para que uma atividade produza aprendizagem significativa, é fundamental que o processo de avaliação seja permanente e sério, e que deixe claro ao aluno, desde o princípio, o que vai ser feito em sala de

aula e quais serão os critérios utilizados pelo professor para realizar a avaliação da aprendizagem. Pensando algumas possibilidades de construir a avaliação de forma significativa, Seffner (2013b) sugere que os trabalhos avaliativos devem ser recolhidos e, em seguida, devolvidos. Isso ajudaria a manter um ritmo de aprendizagem. “Se não tiver tempo de ler, nem recolha”: é preferível ler poucos trabalhos bem escritos, mas com atenção, fazendo comentários (SEFFNER, 2013b). Esse *feedback* auxilia a construir aprendizagens significativas.

Outra possibilidade de construir aprendizagens significativas, no Ensino de História, é avaliar por meio de uma produção autoral pessoal em cada atividade, feita em sala de aula, sem consulta. Assim, a avaliação deve ser processual, gradual. Essa produção pode ser escrita, desenho, história em quadrinho, música, etc. Para Seffner (2013a, p. 39-40), o ideal é que se guardem essas produções ao longo do ano para que o aluno, ao final, tenha a possibilidade de se autoavaliar. Essas produções devem ter conexão com as fontes trabalhadas em aula. Podem ser opinativos, mas com argumentação, dialogando com o que foi debatido. E não precisa ser longo, “[...] melhor cinco linhas autorais do que cinquenta copiadas do livro”.

Sobre a avaliação no trabalho interdisciplinar, Bascheira (2015, p. 108) coloca que, nessa perspectiva de trabalho, a avaliação do professor deve considerar a criação de um roteiro de acompanhamento para que os alunos registrem, a cada semana, os estudos que realizaram, assim, por meio da observação do professor, “[...] poderiam ser discutidos os problemas a serem enfrentados, os avanços que conseguiram realizar, as barreiras a serem transpostas e as alternativas possíveis”.

Noda (2005) discute os tipos de avaliação para a disciplina de História, do ensino fundamental e médio. A avaliação, por ela, é entendida como parte do processo em que os alunos constroem o próprio conhecimento histórico, a partir de procedimentos desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Ponto também importante é o significado do planejamento para que uma avaliação comprometida com a aprendizagem se realize. Esse é o momento de reflexão do educador, em que ele

precisa ter a visão global de todos os agentes que interferem e influenciam o processo de conhecimento (NODA, 2005, p. 144).

Entre as diversas metodologias possíveis no Ensino de História, ela sugere o método da investigação, pois esse não despreza o conhecimento trazido pelo aluno: ao serem relevadas suas concepções, os erros não devem ser objetos de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos. O trabalho com o método investigativo carrega um diferencial significativo na relação de poder em sala de aula e traz consigo uma concepção de ensino-aprendizagem em que o aluno tem um papel ativo, e o professor, a função de mediador. Isso leva a uma mudança na perspectiva de avaliação, pois o aluno deixa de ser o que aprende passivamente. e o professor, o que ensina. Nessa nova perspectiva, a avaliação não se dará somente em cima do que o aluno aprendeu, mas sim, em como desenvolveu, construiu seu conhecimento (NODA, 2005).

Ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constroem. “O método investigativo favorece as práticas avaliativas, na medida em que coloca o aluno em situações variadas de aprendizagem, além de desenvolver sua autonomia e criatividade crítica.” (NODA, 2005, p. 150).

A educadora Jussara Hoffmann (2004) traz reflexões sobre a avaliação na construção de aprendizagens significativas na disciplina de História. Alerta sobre a multidimensionalidade da tarefa de avaliar a aprendizagem. Não se pode mais acreditar que é possível descrever e analisar o processo de aprendizagem, que é complexo, a partir de registros numéricos ou conceituais vindos de um ou dois testes ou provas realizadas pelos alunos. Além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta as dimensões do ensino em cada área do conhecimento. O educador precisa ter clareza e conhecimento sobre o que é avaliar e aprender, e o que representa aprender História

na contemporaneidade e em relação à população estudantil do nosso tempo.

Acredita-se que os alunos estarão sendo preparados para enfrentar o mundo quando as avaliações sejam compreendidas como parte integrante de uma prática metodológica que busque significado no saber que se constrói em sala de aula (NODA, 2005), ou seja, que busque construir uma aprendizagem significativa.

Referências

BASCHEIRA, Deise A. P. **Ensino de História e projeto integrado**: possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no ensino médio. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_4d3355bed0f7688164e732f5550a7041. Acesso em: 6 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em: <https://shortlink.pt/wfUA3>. Acesso em: 5 maio 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 11 a 15 set. 2000, Lisboa. (Comunicação oral). **Atas** [...]. Lisboa: [s. n.], p. 33-45. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcrit-port.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal, aprendizagem significativa? **Rev. Currículum**, La Laguna, Espanha, p. 1-27, abr. 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843>. Acesso em: 25 set. 2018.

PENNA, Fernando A. Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no Ensino de História. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. p. 1-9. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647arquivopenna.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da Ciência Histórica. Brasília, DF: Editora da UnB, 2010.

SCHEINER, Livia. Aprendizagem Significativa Crítica e Ensino de História: algumas reflexões a partir do Labhum. **Encontros**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 25-34, 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/viewFile/419/354>. Acesso em: 25 set. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00013.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a. p. 25-46.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013b. p. 47-62.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.



SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA: o aprender e uma avaliação reflexiva

André Bertuzzi¹

José Iran Ribeiro²

1 Introdução

No campo pedagógico, a disciplina de História deve buscar a superação das versões de uma história enciclopedista e desconectada da própria historicidade. A partir desse viés de superação, a História seria ensinada visando ao estímulo do desenvolvimento de sujeitos reflexivos, imbuídos de responsabilidade social, que promovam discussões acerca da cidadania, de direitos, de movimentos sociais, do interculturalismo e que sejam ativos e conscientes de e nas suas realidades. Em síntese, indivíduos capazes de dimensionar seu papel frente aos outros e ao meio, responsabilizando-se como sujeitos desse processo.

Ambições parecidas e mesmo repetidas são fáceis de serem encontradas em inúmeros textos da área do ensino. Um lamento buscando

¹ Mestre em Ensino de História, pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de História do ensino médio do Colégio Marista Rosário em Porto Alegre.

² Doutor em História Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado e Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

sentido nas práticas que se confrontam com a realidade do nosso contexto e mesmo às individuais realidades das/os estudantes e professoras/es. Olhares ao horizonte, mesmo que subjetivos, são caminhos que, ao mantermos os nossos desejos em vista, podemos construir.

Quando pensamos no ensino de História, principalmente em instituições de ensino formais, vários percalços são colocados no caminho desse ensino desejado. As realidades e as dificuldades cotidianas, as demandas de mercado, no caso do ensino médio, a cobrança para formação visando provas de ingresso ao ensino superior, as escolhas ou não escolhas curriculares, enfim, são muitas camadas, porém esse texto visa a dar um olhar sobre dois desses pontos: a relação não automática entre o ensino e a aprendizagem, pois o processo do aprender não está relacionado, como por consequência única e direta, ao ensinar. Mesmo que possam fazer parte de um mesmo contexto, espaço e tempo, não são necessariamente condicionantes e condicionados entre si; e uma possível relação entre uma avaliação associada ao ensino de História, ponto esse colocado como crítica ao lugar de sistema quantitativo e regulador que a avaliação costuma ocupar nas escolas.

2 O aprender e o ensinar

Penso que o processo de aprendizagem, também o de ensino, dê-se de forma singular para cada indivíduo e esteja associado a múltiplas forças, como o meio familiar, social e econômico, além de seu contexto histórico específico, ideologias e aspectos psicológicos e fisiológicos de cada uma/um. O ensinar, como ofício da/o professora/or, demanda meios qualificados para potencializar os estímulos que possam despertar o interesse das/os estudantes. Sílvia Gallo, refletindo a partir de Deleuze, afirma que:

[...] o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que é forçado sempre por um problema. Pensamos quando nos en-

contramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. (GALLO, 2012, p. 4).

Portanto, cabe à/o professora/or apresentar instrumentos e espaços para a exposição das opiniões e das ideias de cada estudante e do grupo, ter conhecimento das técnicas e das metodologias do ensinar e também um entendimento de alguns dos processos ligados ao aprender, tanto em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, como nas novas descobertas da Neuroaprendizagem. Por isso, a fundamental manutenção da formação das/os professoras/es que possam aprender, a partir de meios qualificados, durante as suas práticas do ensinar.

Como afirmou Gallo, “[...] ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem.” (GALLO, 2012, p. 9). Por isso, não se poderia controlar como alguém aprende, pois:

[...] podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não é possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado. (GALLO, 2008, p. 14).

Nesse sentido, o aprendizado é potencializado por meio de um processo que envolve múltiplos fatores, como uma qualificação das/os profissionais do ensino e uma estrutura minimamente capacitada para estimular e facilitar os processos didáticos e pedagógicos³, no entanto,

³ Defendemos que a escola deve ser um espaço público completo, com qualidade de estrutura e de equipamentos, e que forneça tudo o que puder potencializar o ensino, além de um corpo multidisciplinar com apoio de profissionais da Psicologia, da Educação Especial, da Nutrição, entre outros, mas é fundamental pensarmos que o ensino não se limita a uma boa estrutura. Como exemplo disso, é importante lembrarmos da experiência de Angicos, em que, a partir do método de alfabetização desenvolvido

para a formação do indivíduo, faz-se fundamental a atuação direta das/os estudantes, pois, como afirmou Deleuze,

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 54).

Entendo que seja necessário um processo de transformação da escola, não mais como um espaço de homogeneização e de uniformização dos indivíduos, a serviço dos interesses dos estados nacionalizantes e de ideais econômicos, como nos séculos passados, mas como um lugar pautado em princípios de igualdade e de respeito pelo diferente, dando voz às/aos estudantes e produzindo, a partir da ação direta delas/es, um processo crítico e responsável. Defendo, assim, uma escola voltada para a autonomia, para liberdade dos indivíduos e para a transformação do meio.

Paulo Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da autonomia*, menciona que a construção da autonomia precisa “[...] estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 121). Portanto o processo do ensino, nesse sentido, parte mais como um compromisso ético do que uma meta quantificável em seu fim. Ética, tanto na relação do ofício de professora/or com seu impacto na sociedade, como também na prática docente, como Paulo Freire aponta:

[...] o respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do

por Paulo Freire, foram alfabetizados 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Uma estrutura ideal e uma equipe preparada não garantem integralmente a aprendizagem, pois ela é um processo individual e complexo, mas facilitam os meios para que essa se desenvolva. Não devemos lutar por menos que o nosso ideal de Educação.

educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha no seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p. 66).

3 Avaliação em História: uma proposta participativa

As discussões sobre a avaliação e sobre suas variadas características e particularidades sempre andaram juntas com o campo da Educação. Segundo Michel Foucault (1999), foi no mesmo momento histórico que se sequestraram crianças, prenderam-nas em prédios, impuseram-lhes horários, disciplinas e toda uma maquinaria escolar, na qual se instituíram, ainda, os prêmios, sempre vinculados ao processo de avaliação a partir do exame. Esse pensamento decorre da concepção de Estado e de infância de alguns pensadores modernos. Descartes, ao tratar do assunto, apresentou as crianças como indivíduos não confiáveis, porque lhes faltava razão, sinal de sua animalidade e selvageria. Segundo ele, a natureza das crianças é voltada para o prazer, para o instinto e para a desordem. Seria preciso, então, curvá-las à obediência, forçá-las à razão. Já Locke afirmava ser preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil, para conduzi-la à razão, o que impõe a necessidade do controle pedagógico (BUJES, 2001).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1999, p. 209).

Segundo Ángel Díaz Barriga, a pedagogia do exame, na qual a aprendizagem passou a ser medida, quase que exclusivamente, pelos resultados quantitativos aferidos a partir de testes, no geral, objetivos e tidos como referenciais metodológicos justos por sua não subjetividade, passando a servir de critério de mérito intelectual. Esse modelo, segundo o autor, “[...] criou mais problemas para a educação do que resolveu.” (BARRIGA, 2008, p. 44). Os Estados passaram a priorizar os debates em torno das técnicas de construção de provas, de tipos de provas, de validações estatísticas dos exames e de atribuição estatísticas de notas, em detrimento de discussões sobre problemas da Educação, da Didática e de perspectivas de formação, de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, as origens dos modelos avaliativos escolhidos seguiram a mesma tendência de seletivização e de hierarquização pelo controle. Segundo Regina Leite Garcia (2001), nosso modelo remonta ao pensador do século XVII La Salle. Para La Salle, a avaliação concentrada no “exame” servia, além de controle e supervisão, como neutralizador das idiosincrasias e quantificante dos resultados, deixando de lado o processo pedagógico e focando em cientificações cartesianas da avaliação com números, estatísticas, quadros comparativos e escalas de crescimento. Seguindo esse modelo, a avaliação em História se centrava na memória quantitativa de eventos, feitos, nomes e principais datas de uma história oficial construída hierarquicamente e unilateralmente, essa conhecida como a história tradicional, sob a perspectiva positivista.

Essa concepção de ensino e de avaliação em História é, ainda, a estrutura sob a qual a disciplina de História é desenvolvida nas escolas. São inquestionáveis algumas transformações, como as temáticas ligadas à nova história sociocultural francesa, à história temática e às aborda-

gens materialistas, todavia o imaginário pedagógico herdado das nossas próprias formações e a recorrente defesa de perspectivas mais conservadoras por grupos influentes (religiosos, militares e escolas com recorte de classe) sustentam a escola como meio disciplinar e com ensino e currículos hierarquizados verticalmente.

Seguindo essa linha de pensamento, Maria Teresa Esteban afirma a:

[...] necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. (ESTEBAN, 2008, p. 14).

A partir dessa leitura e da reflexão sobre o campo da avaliação e sobre seu potencial uso pedagógico, a proposta desenvolvida, na minha dissertação de mestrado, foi usar a avaliação, já que ela é parte regular das múltiplas realidades da Educação formal brasileira, como um meio controlado para a problematização. Para isso, foi pensado o desenvolvimento da concepção de uma avaliação reflexiva, elaborada processualmente durante o cotidiano pedagógico e com a participação direta e atuante das/os estudantes. Nesse sentido, Leide D. A. Turini traz que:

[...] as atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento? (TURINI, 1997, p. 78).

Para esse fim, é necessária a concepção não de uma avaliação para uma nota, ou qualquer outro quantificador de aprendizagem, mas uma avaliação para o ensino. Uma avaliação não-avaliativa, voltada para o estímulo que a/o estudante seja a/o responsável pelo desenvolvimento

das problemáticas e que, com isso, possa-se sentir sujeito e talvez interessado pela aprendizagem das temáticas.

Todavia naturalizou-se a utilização de questões objetivas, tanto de vestibulares, como do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas avaliações de várias disciplinas escolares, sem uma problematização continuada. O uso desse tipo de avaliação e de questões – objetivas de múltipla escolha – é normalmente vinculado à praticidade da sua correção, por apresentar um único e objetivo gabarito, e pelo montante das mais variadas fontes de questões, facilitando a elaboração das provas. Isso tem que ser levado em consideração, principalmente pela realidade de muitas/os professoras/es que atuam em um número grande de turmas, com muitas/os estudantes, e, às vezes, em várias instituições, sendo obrigatória a realização de avaliações regulares com atribuições de notas específicas⁴.

Caso a instituição não exija avaliações quantitativas regulares, a pressão para o uso de questões objetivas apresenta-se, também, a partir das/os próprias/os estudantes, que terão que inevitavelmente, até que haja alguma mudança legal, fazer o Enem no final do ensino médio e, a partir dele, poder disputar uma vaga nas universidades públicas e em algumas instituições privadas. Além disso, existe uma pressão das famílias e da sociedade para que, sob uma visão utilitarista da escola, a formação regular prepare os estudantes para a realidade imediatamente pós-escola, tanto a suposição de preparo para o mercado de trabalho, sob uma visão tecnicista, ou mesmo para as provas de seleção para o ensino superior. Esse e os outros exemplos citados fazem com que, de forma geral, a realidade escolar, principalmente a do ensino médio, esteja atrelada ao uso de questões objetivas, mesmo sem, às vezes, passar por uma crítica das consequências dessa ligação.

⁴ É importante esclarecer que os modelos de avaliação variam consideravelmente de instituição a instituição, ou mesmo de região a região, devido à liberdade de desenvolvimento junto aos projetos políticos pedagógicos das escolas e mesmo das legislações específicas de cada estado e município.

A partir disso, é imprescindível a problematização da forma como as questões estão sendo usadas no cotidiano escolar. O uso de uma questão objetiva de múltipla escolha, somente como um critério de busca do acerto ou erro, é um desserviço para um ensino que busque a autonomia e a reflexão da/o estudante. Pensando nisso, a proposta deste texto é ampliar, devido à sua atual inevitabilidade, o potencial pedagógico desses instrumentais. A ideia é sugerir que a avaliação não se limite a uma experiência pedagógica isolada da aprendizagem, como um evento específico e obrigatório dentro do calendário escolar, mas que seja desenvolvida como um processo, em que o foco seja o ensino e, não necessariamente, a quantificação a partir da nota ou do julgamento de mérito pelo resultado, que o saldo da avaliação seja a aprendizagem e, para isso, faz-se necessário um olhar crítico e reflexivo sobre a avaliação e sobre suas metodologias.

Para esse fim, foram definidos quatro pontos de problematização para o uso de questões objetivas no Ensino de História. A partir desses, a ideia é desenvolver e potencializar meios para estimular a participação e a reflexão das/os estudantes. Os pontos e suas especificidades reflexivas são:

Ponto 1: quando e onde? Localização temporal e espacial requerida na questão.

É importante devido ao reconhecimento de que cada momento histórico é fruto de seu determinado contexto. O que se espera, a partir disso, é que a/o estudante possa desenvolver, junto com a mediação da/o professora/or, a habilidade de contextualizar os conteúdos de História, valorizando sua historicidade e suas particularidades. Esse ponto é fundamental, pois uma das formas de promoção da autoidentificação, como sujeito histórico, é o entendimento e o reconhecimento do passado contextualizado e historicizado.

Ponto 2: por que da resposta? Se o gabarito responde à exigência da questão.

Embora possa não parecer diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem em História, este ponto busca instrumentalizar a(o) estudante com estratégias de leitura e de compreensão de questões objetivas, atendendo a um dos objetivos da dissertação: aproximar a demanda da preparação para o Enem com uma formação histórica mais reflexiva.

A capacidade da/o estudante retirar as informações apresentadas e assinalar a alternativa correta depende da competência de leitura atenta e de qualidade, que deve ser desenvolvida por todas as áreas do conhecimento, pois leitura tanto de texto, como de símbolos, imagens ou realidades e contextos, é uma habilidade imprescindível à aprendizagem em História.

Paulo Freire (1992), na sua obra *A importância do ato de ler*, afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12).

A partir da perspectiva de Paulo Freire, pode-se relacionar uma capacidade de leitura diretamente vinculada à identificação dos indivíduos como sujeitos históricos. Por isso, a importância de associar a potencialização do conhecimento pela leitura qualificada e a reflexão crítica, por meio do conhecimento histórico.

Ponto 3: para quê? Importância do conteúdo trabalhado.

Esse ponto visa ao reconhecimento do grau de importância para a/o professora/or, para as/os estudantes e para a sociedade da temática abordada tanto para a aprendizagem em História, como para a realidade das/os estudantes.

Embora subjetivo, este critério é colocado como central na proposta desse material. Acreditando que a aprendizagem é um processo com-

plexo e que demanda a atuação direta e consciente das/os estudantes, esse é um dos questionamentos que necessitará de sua participação. Por meio da mediação da/o professora/or, poderão ser levantadas quais **são** as possíveis relevância de estudar, na História, determinados conteúdos.

A partir disso, apresenta-se a possibilidade de um diálogo transparente do objetivo pedagógico da/o professora/or com a problematização da questão tratada. É uma oportunidade para a atuação da/o docente quanto às suas relações éticas e ao seu fazer profissional. Para Paulo Freire (2018), faz parte de um compromisso com a responsabilidade democrática desvelar, horizontalmente, a práxis pedagógica, pois, somente assim, as/os estudantes sentem-se encorajados a firmá-lo. Em razão disso, existe um sentido:

[...] na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. (FREIRE, 1996, p. 10).

Por exemplo, ao se destacar temáticas envolvendo participação popular, de minorias ou de grupos tradicionalmente excluídos, além de dar visibilidade a eles, podem-se estimular reflexões sobre as permanências contemporâneas de aspectos discutíveis por seus pesos de injustiça do passado. O assunto pode servir de elo de aproximação entre a proposta e a adesão das/os estudantes. Caso a temática seja identificada por elas/es como não importante para suas realidades e vivências, a reflexão pode girar entorno do porquê isso não ocorre ou do que, então, elas/es julgam importante. Isso poderia ser um elemento potente para o desenvolvimento de futuras problematizações.

Ponto 4: mas e aí... possibilidades de reflexão com a questão.

Esse ponto atuaria como um fechamento para a atividade, mesmo abrindo possibilidades de contínuas reflexões. Esse pode ser entendido

como o mais indeterminado dos pontos. As possibilidades de desenvolvimento dependem diretamente dos anteriores e dos rumos que as/os envolvidas/os deram para a atividade. Em termos gerais, seria a busca do diálogo e da autonomia da/o estudante com um devir. Uma relação entre as sensações e reflexões no processo e nas continuidades da temática proposta.

Para Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da autonomia*, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 12). Sendo assim, para o autor,

[...] um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (FREIRE, 1996, p. 105).

4 Considerações finais

Entendemos que o processo da aprendizagem se dá de formas individuais e complexas e que cabe às/aos professoras/res a apresentação de caminhos que potencializem o interesse e a interação das/os estudantes. Pensando nisso, é fundamental que o ensino de História esteja associado a uma formação para além do conteúdo histórico ou da memorização do passado, mas sim voltado para o desenvolvimento de indivíduos que tenham conhecimentos que os ajudem a refletir sobre o presente, tanto das suas próprias vidas, como da humanidade e do meio, para que promovam práticas responsáveis e éticas como sujeitos históricos que são.

Este artigo buscou, então, apresentar reflexões sobre a aprendizagem, o ensino de História e a avaliação. Junto a isso, foi desenvolvida uma possibilidade de problematização dos recursos – questões objetivas de múltiplas escolhas – associadas a uma avaliação, junto ao ensino formal, voltada para que a/o estudante possa, por meio dos quatro eixos norteadores apresentados, promover uma reflexão junto à turma, para além do acerto ou erro da questão. A ideia é ajudar na retirada do peso quantificador e hierarquizante da avaliação e, enquanto ainda seja obrigatória, colocá-la como ferramenta pedagógica para o conhecimento.

Referências

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação: uma prática de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 43-66.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinaria**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender.** *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 1., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros:** educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFE, 2008.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação:** uma prática de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-50.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. Avaliação no Ensino de História. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 69-82, jun./jul. 1997.



CACHOEIRA DO SUL: vamos conhecer? elaboração de material paradidático a partir do patrimônio histórico

Antoniela A'Costa Rodrigues¹

Marta Rosa Borin²

1 Cachoeira, breve introdução

Cachoeira do Sul surgiu como povoado, a partir da segunda metade do século XVIII, por ocasião da assinatura do Tratado de Madrid em 1750³, como região de fronteira entre domínios coloniais portugueses e espanhóis. Sua ocupação iniciou com o estabelecimento de soldados portugueses agraciados com sesmarias, para garantir a dominação portuguesa (SCHUH; CARLOS, 1991). Eles formaram as primeiras

¹ Mestre em Ensino de História, Mestrado Profissional (ProfHistória) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Professora de História nas redes públicas municipais de Cachoeira do Sul e de Santa Maria.

² Doutora em Estudos Latino-Americanos, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Coordenadora substituta do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da UFMS.

³ Acordo que selou a paz entre Portugal e Espanha e que determinou que o primeiro ficaria com a região conhecida como Sete Povos das Missões, enquanto passava a colônia de Sacramento ao domínio espanhol.

estâncias na região, criando gado xucro que vivia por aquelas bandas, oriundo da Vacaria del Mar.

A partir de 1769, Cachoeira recebeu um grupo de indígenas aculturados, trazidos pelos soldados portugueses. Eles estabeleceram-se nas proximidades do rio Jacuí, em local denominado Passo do Fandango, onde fundaram um bairro chamado Aldeia e erigiram uma capela em homenagem a São Nicolau (SCHUH; RITZEL, 1997).

Também se fixaram em terras cachoeirenses, a partir de 1753, alguns casais açorianos que inicialmente dirigiam-se para a região das Missões, a fim de povoar os territórios portugueses. Em razão da Guerra Guaranítica⁴, porém, essas pessoas se espalharam ao longo das margens do rio Jacuí, inclusive em Cachoeira, e alguns casais acabaram lá restando mesmo depois do fim do confronto, já se havendo fixado em pequenas propriedades.

O pequeno povoado foi elevado à categoria de vila em 1819⁵, desmembrando-se de Rio Pardo – foi o primeiro município gaúcho a passar por esse processo. Tornou-se o quinto município criado no Rio Grande do Sul. Isso se deveu, em grande parte, à sua localização geográfica privilegiada, sendo local de passagem de tropas e viajantes, o que impulsionava sua economia (SCHUH; RITZEL, 1997).

Mais tardiamente, já na segunda metade do século XIX, chegaram a Cachoeira as primeiras famílias de imigrantes alemães e italianos, que se estabelecem, em sua maioria, nas regiões periféricas da cidade e que dão novo impulso à economia e ao crescimento demográfico locais. Esse grupo de pessoas vem contribuir para a formação étnica fortemente plural do povo cachoeirense. Sônego afirma:

⁴ Conflito ocorrido entre 1754 e 1756, entre tropas portuguesas e espanholas e os indígenas aldeados nas missões jesuíticas, que não aceitaram abandonar os povoados e acabaram aniquilados pelas forças militares europeias.

⁵ Por meio de alvará régio emitido por D. João VI, em 26 de abril de 1819 (MUSEU MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL, 1987).

Nesse sentido, Cachoeira pode ser entendida como uma região onde a presença do latifúndio pecuarista escravista e minifúndio policultor familiar não permitem uma simplificação rasa através da dicotomia: área de campanha ou área de imigração, pois ali, as duas paisagens se integram e se entrecruzam, compondo uma estrutura social diversificada, inclusive com a presença dos lavradores nacionais. (SÔNEGO, 2011, p. 34).

É certo que, ao longo da ocupação de Cachoeira, para lá foi levado um número significativo de pessoas negras escravizadas. De acordo com Moreira *et al.* (2016, p. 11):

Em 1780, a população de Cachoeira era composta de 662 indivíduos, sendo 237 pretos (35,8%), 383 indígenas (57,8%) e apenas 42 brancos (6,4%). Em 1814, os indivíduos escravizados chegavam a 31,9% dos habitantes locais. Em 1859, chegavam a 31,5%, e os libertos, a 1,8%. (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 11).

Em 1884, às vésperas da promulgação da Lei Áurea, Cachoeira possuía ainda, dentre seus habitantes, 1305 escravos (SCHUH; RITZEL, 1997). No entanto a presença e o papel desse grupo de pessoas permanecem pouco explorados no município, como se a participação delas fosse de ínfima relevância para a conformação da sociedade local. Por conseguinte, suas contribuições à história cachoeirense, muitas vezes, passam despercebidas ou invisibilizadas até mesmo e principalmente para os próprios habitantes da cidade.

2 Memória, patrimônio e poder

Cachoeira do Sul possui preservadas diversas edificações de relevância histórica, que servem como testemunhos perenes da trajetória

de sua conformação urbana⁶. Algumas delas até mesmo restauradas por obra de profissionais; muitas outras em ruínas, esquecidas e abandonadas, sujeitas à ação da natureza e, às vezes, prestes a tombar – literalmente.

Outras tantas construções desapareceram ao longo das décadas, cedendo espaço à expansão e à modernização da cidade. Chama a atenção que poucos vestígios materiais e, em específico os bens patrimoniais edificados, tenham restado para contar a história da presença das pessoas negras em Cachoeira. Também há espaço para refletir sobre como o patrimônio edificado que existe dificilmente é relacionado à existência desses homens e mulheres brutalmente escravizados – como no caso da Igreja Matriz, cuja edificação original foi erguida com mão de obra escrava negra, em fins do século XVIII.

Não é possível falar em patrimônio e conseqüentemente em sua preservação ou destruição, sem que se considere a questão de memória e seu par semântico, o esquecimento. A construção da memória é sabidamente um campo de disputa de poder (SOARES, 2019)⁷, em que existe um grupo dominante, vencedor, que faz perpetuar sua versão da história, e um grupo dominado, muitas vezes relegado à obscuridade:

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Nesse sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua versão e a perpetuação de uma memória de dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista. (ORIÁ, 2004, p. 136).

⁶ Cachoeira do Sul possui 14 imóveis tombados pelo Conselho Municipal do Patrimônio Histórico-Cultural (Compahc), um imóvel tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (Iphae) e outros 123 imóveis inventariados pela antiga Sphan, atual Iphan, segundo informações do Plano Municipal de Cultura (CACHOEIRA DO SUL, 2016).

⁷ Aula proferida em 26 de abril de 2019, nas dependências do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria.

Esse esquecimento da memória que não seja branca, masculina e elitizada é absolutamente intencional, pensado e cuidadosamente elaborado. Para que haja uma elite investida de poder (político, econômico), é preciso haver uma camada social subalterna ignorante de sua memória. De outra forma, esses indivíduos se poderiam considerar dignos de valorização social, incorrendo-se no risco de subversão do estado de coisas elitista vigente no país, atualmente.

Pierre Nora (1993, p. 9) preocupa-se em fazer uma distinção para que não deixe dúvidas: “Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história”. Ainda que tradicionalmente a história venha a destruir a memória, no sentido de que a desmente, desnuda, desmistifica, mesmo assim ela desempenha papel importante na construção das identidades dos sujeitos, individual ou coletivamente, enquanto produz reconhecimento.

Para Nora, “lugares de memória”:

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um local de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual (...) Os três aspectos coexistem sempre. (NORA, 1993, p. 21-22).

Sendo assim, quaisquer objetos de uso mais corriqueiro, ou “o mais modesto dos vestígios” pode ser considerado para a construção da memória, a depender do significado que um indivíduo lhe atribui. Com base nessa perspectiva historiográfica, adotamos o pressuposto de que esses espaços que o autor chama de “lugares de memória” tornam presente a ausência de um passado localizado em determinado espaço-tempo que já desapareceu. Cabe à História, ciência do presente, tornar significativos os seus discursos.

É premente, pois, perceber a memória como um campo de divergências sociais, um espaço de disputas de poder, onde é possível e necessário dar protagonismo aos grupos sociais marginalizados, tradicionalmente relegados ao esquecimento. Ao dar voz a esses sujeitos históricos, empodera-se os indivíduos e lhes impulsiona a buscarem maior justiça social, democrática, política, econômica, e também histórica, abrindo espaço para ocupar o lugar a que tem direito dentro da sociedade.

3 Educação patrimonial em Cachoeira do Sul

Ao analisar os bens patrimoniais edificados ainda existentes em Cachoeira do Sul, optou-se, para este artigo, por eleger dois espaços: Charqueada do Paredão e a Estância São José/Tafona. Essa escolha não foi inocente, como nunca o são os projetos voltados para a educação patrimonial (informação verbal)⁸. Trata-se de uma propriedade pública, outra privada; uma do começo, outra do fim do século XIX; uma preservada, outra abandonada. Ambas, porém, intimamente ligadas ao passado escravagista de Cachoeira do Sul, pouco difundido na sociedade local.

Também pouco conhecida é a riqueza e pluralidade históricas do município para dentro dos portões da escola. Para integrar o patrimônio histórico local e a disciplina escolar de História, escolhemos utilizar a educação patrimonial. Segundo André Luís Ramos Soares:

A Educação Patrimonial é uma metodologia que propõem às comunidades e seus cidadãos que estabeleçam elos com seu passado - com sua história e sua memória social. É um caminho que propõem às comunidades que resgatem suas raízes culturais: seu modo de viver, de falar, sua culinária, suas crenças, danças,

⁸ Informação fornecida pelo professor André Luiz Ramos Soares, em aula proferida em 26 de abril de 2019, nas dependências do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria.

enfim tudo aquilo que a diferencia das demais comunidades.
(SOARES, 2007, p. 9).

Existe hoje uma infinidade de ações voltadas para a valorização do patrimônio histórico e também para a promoção das histórias locais Brasil afora. Mesmo em Cachoeira do Sul, já houve experiências do tipo – sem que nenhuma delas, no entanto, resultasse em um material didático, voltado à utilização por professores da educação básica de forma autônoma, no decorrer de sua prática docente, nas escolas. Essa é uma carência com que quisemos contribuir para minimizar, por meio deste trabalho.

Instrumentalizar o fazer docente com diferentes práticas educacionais, sublinhando a relevância do patrimônio local, resgatando e ressignificando práticas como o caminhar pela cidade, é uma estratégia de profunda importância atualmente, em um momento histórico em que, de forma geral, a classe docente é exortada a adotar ferramentas cada vez mais tecnológicas, a fim de tentar acompanhar o ritmo das crianças e adolescentes e o fluxo constante de informações que provêm da internet.

Basicamente, por meio da elaboração de um livro paradidático sobre locais de memória de Cachoeira, oferecemos uma ferramenta pedagógica para proporcionar uma aproximação entre a comunidade escolar cachoeirense e seu patrimônio histórico, no sentido de conhecer e valorizar a história local:

A Educação Patrimonial é uma proposta que procura fomentar não só o desenvolvimento, como a busca do saber no que diz respeito ao patrimônio, seja ele histórico, cultural ou natural. As atividades da Educação Patrimonial servem de subsídio para que a comunidade em geral desperte para uma re-apropriação de seus bens, sugerindo uma retomada dos valores culturais e históricos relativos a esta sociedade. A Educação Patrimonial tem como proposta chave à conscientização da população para com o patrimônio, trabalhando para que haja o resgate e a valorização

de uma identidade local, regional ou nacional. (SOARES, 2007, p. 10)

Logo, criamos um subsídio didático para ensinar sobre a história de Cachoeira do Sul, conectando os conhecimentos da disciplina escolar com a realidade cotidiana discente.

Por meio dessa pesquisa, abordamos a recuperação das vivências da comunidade cachoeirense por um viés que possibilite aos envolvidos perceberem-se como sujeitos históricos, para que possam se apropriar dos bens patrimoniais da cidade, para que sejam motivados a problematizarem e questionarem a história já construída do município. É fundamental criar meios para que esse tipo de ressignificação do conhecimento seja realizado em sala de aula, dentro das escolas, no seio da comunidade.

Neste sentido, Jörn Rüsen (1987 *apud* SCHMIDT; GARCIA, 2005) afirma que o público escolar pode identificar elementos que compõem a História – experiência humana no tempo – por meio de diversas fontes, para muito além de livros e manuais didáticos: “[...] na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade.” (SCHMIDT; GARCIA, 2005).

Ainda, é importante deliberar sobre a necessidade de se desenvolver, no ambiente escolar, uma consciência crítica acerca do conhecimento. Isso porque, para Paulo Freire (1970), a consciência crítica cria a possibilidade de que os indivíduos sejam incluídos na realidade, a fim de que a conheçam e transformem, fornecendo subsídios para tal e facilitando os contatos dialógicos com o próximo; desse diálogo emerge o conhecimento.

4 Lugares de memória e suas fontes

Como fontes centrais para a viabilização do material didático, destacamos os acervos do Arquivo Histórico Municipal, do Museu Muni-

cipal de Cachoeira do Sul, da Fazenda da Tafona e as publicações oficiais relacionadas ao patrimônio histórico cachoeirense seja ele inventariado, ou tombado por diferentes instituições.

O primeiro espaço de memória escolhido foi a “Fazenda da Tafona”, ou Estância São José – nome oficial pelo qual pouca gente a conhece. De propriedade de Maria Irtilia Vieira da Cunha Silva, que nela reside, sua construção provavelmente remonta à 1813, época em que Cachoeira não passava de um povoado, mas já possuía importância estratégica no Rio Grande do Sul – bem como expressiva população negra escravizada. Trata-se, portanto, de uma propriedade privada, distante cerca de 17 quilômetros do centro da cidade, cujo acesso ocorre por estrada de chão batido em condições bastante precárias. Encontra-se em uma localidade rural denominada Porteira Sete.

A casa possui preservados, em seu interior, inúmeros móveis, objetos e documentos que contam os mais de 200 anos de história de seus moradores e das pessoas que trabalhavam na moenda de farinha de mandioca e no preparo do polvilho durante o século XIX: homens e mulheres negros escravizados. O conjunto da edificação está em ótimas condições, a estrutura que abrigava esse moinho, bem como os maquinários utilizados, e até mesmo objetos como algemas, que foram impostas aos cativos, estão bem conservados. Recentemente, o local passou por processo de tombamento junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (IPHAE), permitindo que receba recursos públicos para seu restauro.

O segundo lugar de memória selecionado foi a Charqueada do Paredão, considerado o primeiro estabelecimento industrial de grande porte fundado em Cachoeira do Sul, na década de 1870⁹, e também charqueada pioneira na região central do Rio Grande do Sul. Inicialmente a empresa pertencia a Jorge Claussen, depois do seu falecimento, passou à administração de sua esposa, a viúva Claussen. Ao final do

⁹ Há controvérsia a respeito da data de fundação. Alguns documentos constam 1870; outros, 1878.

século XIX, a charqueada foi a mais pujante fonte de renda para a arrecadação de impostos municipais. Em 1884, o estabelecimento abatia cerca de 25 mil reses anuais¹⁰.

Em 1887, o empreendimento foi adquirido por uma empresa inglesa denominada Brazilian Extract of Meat & Hide Factory Limited, sediada em Londres, que já não produzia apenas charque, mas também produtos como conservas de língua e graxa refinada (SCHUH; RITZEL, 1997), enlatados. De acordo com Marques (1992, p. 101), “O capital inglês predominava no mundo no fim do século passado [XIX]. No negócio de charque, no Rio Grande do Sul, foi muito discreta a penetração britânica, limitando-se às charqueadas que apontamos”. Além de Cachoeira, uma charqueada de Uruguaiana também recebeu aporte de recursos ingleses. Já nos anos 1920, o estabelecimento passou ao controle de uma conhecida figura cachoeirense, Dr. Balthazar de Bem, onde se produziu o Alimento Fabini, até meados de 1930, quando o local fechou suas portas definitivamente.

Para acessar a charqueada do Paredão, deve-se percorrer o chamado Caminho dos Leiteiros, uma estrada estreita de chão batido e em más condições, e depois percorrer a Estrada da Volta da Charqueada. Esse sítio se encontra atualmente composto de um pavilhão principal, um anexo e indícios de fundações próximas. Por meio de documentação existente no acervo do Arquivo Histórico Municipal, sabe-se que, em 1980, havia, no terreno, três edificações destinadas à moradia (ARQUIVO HISTÓRICO DE CACHOEIRA DO SUL, 2019). No entanto pouca documentação existe no acervo do Arquivo sobre a Charqueada do Paredão, especialmente a respeito de seus primórdios¹¹.

O prédio anexo está parcialmente caído, tomado pela vegetação. Apesar disso, pode ser adentrado facilmente, ao contornar a edificação.

¹⁰ O Auxiliador da Indústria Nacional ou Coleção de memórias e notícias interessantes (1984).

¹¹ Foram encontrados alguns trabalhos acadêmicos relacionados indiretamente à Charqueada: Oliveira e Santos (2013), Sônego (2011) e Oliveira (2013).

Já o pavilhão principal, que aparenta estar em bom estado, não está acessível para quem visita o local. As fundações das antigas casas estão parcialmente cobertas por vegetação. Atualmente, a área da Charqueada do Paredão e do porto, localizado logo ao lado, é de propriedade da União, sob a administração do Governo do Estado. Há anos, essa história espera para receber a devida atenção da sociedade cachoeirense.

5 Caderno de história de Cachoeira do Sul

O livro paradidático foi elaborado tendo, como público-alvo prioritário, os professores e os alunos da educação básica. Houve um cuidado especial com relação à adequação da linguagem utilizada, uma vez que esse material pode ser utilizado por professores dos anos iniciais e também de outras disciplinas escolares. A ideia é tornar o conhecimento destes patrimônios acessível, evitando ser raso ou simplório.

O material foi dividido em pequenos capítulos. Primeiramente, traz informações básicas sobre a inserção histórica e geográfica do município no estado e no país. Depois aborda a questão da escravização negra no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Cachoeira. Por fim, são tratados separadamente os espaços históricos escolhidos e já mencionados, explorando suas singularidades e pormenores.

Esse livro também inclui um Caderno do Professor, com atividades específicas para cada conteúdo abordado, voltadas para aplicação junto a estudantes da educação básica, em especial do ensino fundamental. Também há sugestões de atividades para avaliação da aprendizagem, seja sobre aula e atividade de campo, seja sobre conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula, propondo reflexões para estudantes e professores.

6 Considerações finais

O norte deste trabalho foi tornar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História mais lúdico e inteligível para o público

escolar, ao mesmo tempo que pretendemos educá-lo para a valorização da história local e para a preservação do patrimônio histórico. Compreende-se que uma relação de pertencimento entre sujeitos e espaços precisa ser construída com ações e planejamento específicos, utilizando metodologias próprias.

Optamos por utilizar os conceitos e técnicas de educação patrimonial e sua relação com a memória e o esquecimento dos diferentes grupos humanos. Para alcançar tais intentos, a presente iniciativa disponibiliza um livro paradidático contendo informações relevantes para ensinar e aprender mais profundamente sobre a história de Cachoeira do Sul. Também estão disponíveis nesse material sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Cabe aos professores atuar como mediadores na construção e desenvolvimento de instrumentos mentais que permitam ao educando ler o mundo, interpretá-lo e criticá-lo, dando suporte em momentos de dúvida e insegurança. Não é raro presenciar os estudantes, especialmente os mais jovens, sentindo-se incapazes de operar intelectualmente em nível mais elevado a que já estão habituados, fazendo com que desistam de refletir sobre um problema ou questão antes mesmo de sequer tentar. Nesse momento, a atuação dos professores torna-se imprescindível para minimizar obstáculos e auxiliar os alunos no processo de superar os próprios limites e expectativas.

Referências

ARQUIVO HISTÓRICO DE CACHOEIRA DO SUL. **Charqueada do Paredão**. Cachoeira do Sul: Banco de dados do Arquivo Histórico de Cachoeira do Sul, 2019. Pasta 3, envelope 10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

CACHOEIRA DO SUL. **Plano Municipal de Cultura**. Cachoeira do Sul: Núcleo Municipal de Cultura, 2016. Disponível em: <https://www.cachoeir.>

instarbr.com.br/instarenv/assets/uploads/file/q1x5ng92.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

MARQUES, Alvarino da Fontoura. **A economia do charque** – O charque nas artes – Culinária do charque. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1992.

MOREIRA, Paulo Roberto S.; RIBEIRO, José Iran; MUGGE, Miqueias Henrique. **A morte do comendador**: eleições, crimes políticos e honra (Antônio Vicente da Fontoura, Cachoeira, RS, 1860). São Leopoldo: Oikos, UNISINOS, 2016.

MUSEU MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL. **Fundação do Município de Cachoeira do Sul**: documentos históricos. Cachoeira do Sul: Gráfica Cachoeirense, 1987.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

INDUSTRIA NACIONAL. O auxiliador da industria nacional: ou colleção de memorias e noticias interessantes (RJ) – 1883 a 1896. Rio de Janeiro: Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, 1883-1896. v. LII, p. 206-207, Disponível em: <https://bit.ly/3gUxB7>. Acesso em: 31 mar. 2019.

OLIVEIRA, Renata Saldanha. **Cativos julgados**: experiências sociais escravas de autonomia, sobrevivência e liberdade em Cachoeira do Sul na segunda metade do século XIX. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, Renata Saldanha; SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos. O Tiro que saiu pela culatra: comportamentos e expectativas de escravos, libertos e imigrantes europeus nas proximidades da abolição (Charqueada do Paredão – Cachoeira/RS). **Rev. Latino-americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 9, p. 182-195, dez. 2013.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.

ria. **Cad. Cedes**, Campinas, 2005, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2WkvHrB>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SCHUH, Angela. S.; CARLOS, Ione M. S. **Cachoeira do Sul**: em busca de sua história. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

SCHUH, Angela Schumacher; RITZEL, Mirian Regina Machado. **Cachoeira do Sul**: princesa do Jacuí. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

SOARES, André Luís R. Educação patrimonial na Universidade Federal de Santa Maria: o Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória e sua inserção na comunidade. In: CIDADE REVELADA: ENCONTRO SOBRE PATRIMÔNIO, 10., 2007, Itajaí. **Anais** [...]. Itajaí: Fundação Genésio Miranda Lins, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/34jsZH4>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SÔNEGO, Aline. **Sob a condição que continue em nossa companhia**: as décadas finais da escravidão e a transição para o trabalho livre em um município rio-grandense (Cachoeira, 1871/1889). 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.



GRÁFICA
Copiar
EDITORA



ISBN: 978-65-86387-38-4

9 786586 387384 >