

Ana Maria Santiago
Keila Grinberg
Ricardo Mariella

Volume | 2

História na Educação 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

História na Educação 1

Volume 2

Ana Maria Santiago

Keila Grinberg

Ricardo Mariella



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Ana Maria Santiago

Keila Grinberg

Ricardo Mariella

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E

REVISÃO

Ana Tereza de Andrade

Luciana Messeder

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

José Meyohas

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Barbosa

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Renata Borges

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza

CAPA

Sami Souza

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2006, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

S235h

Santiago, Ana Maria.

História na educação 1. v. 2 / Ana Maria Santiago; Keila Grinberg; Ricardo Mariella. – Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2009.

131p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-321-1

1. Historiografia. 2. Estudo e ensino. 3. PCN. 4. Multiculturalismo.
I. Grinberg, Keila. II. Mariella, Ricardo. III. Título.

CDD: 372.9

2009/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 21 – O que é historiografia? _____	7
<i>Ricardo Mariella</i>	
Aula 22 – Escolas historiográficas _____	19
<i>Ricardo Mariella</i>	
Aula 23 – Historiografia brasileira _____	33
<i>Ricardo Mariella</i>	
Aula 24 – Os PCN e o ensino de História I _____	47
<i>Ana Maria Santiago</i>	
Aula 25 – Os PCN e o ensino de História II _____	61
<i>Ana Maria Santiago</i>	
Aula 26 – Os PCN e o ensino de História III _____	73
<i>Ana Maria Santiago</i>	
Aula 27 – Multiculturalismo na sala de aula 1 _____	85
<i>Ana Maria Santiago</i>	
Aula 28 – Multiculturalismo na sala de aula 2 _____	99
<i>Keila Grinberg</i>	
Aula 29 – Avaliação _____	111
<i>Ana Maria Santiago</i>	
Referências _____	121

O que é historiografia?

Meta da aula

Apresentar o conceito de historiografia.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- conceituar historiografia;
- distinguir historiografia de história;
- reconhecer a importância de diferentes maneiras de se estudar o passado.

INTRODUÇÃO

Imagine-se na seguinte situação: hoje você despertou de um sono agitado. Não dormiu muito bem. Rolou na cama. Sabe que o dia será longo e muito importante para o seu futuro. Você tem uma entrevista de emprego marcada para as 10h. Na noite anterior, antes de ir para a cama, você conversou com amigos e familiares sobre esta entrevista. Você queria saber o que normalmente é perguntado nesta ocasião. Quase todos responderam a mesma coisa: numa entrevista de trabalho, perguntam sobre a sua vida, suas atividades e o seu passado; querem saber como você chegou até aqui.

É realmente de tirar o sono! “Sobre o que no meu passado?”, você se pergunta. Minha infância? Minhas brincadeiras? Meus estudos? Meus outros empregos? Meu interesse pela educação? Minhas viagens? Meus sonhos? É isso, meu caro, o seu passado não é grande só no sentido cronológico. Não é feito de uma linha reta que começou no dia do seu nascimento e veio até hoje. O seu passado, o meu e o de todas as pessoas é feito de linhas curvas, de desvios, de dúvidas e de tantas outras coisas. Ele não é só comprido; ele também é largo. Muitas coisas aconteceram ao mesmo tempo. Por isso você perdeu o sono. Não sabia quais os aspectos de sua vida deveria contar.

Mas, depois que você chegou lá, diante do entrevistador, a situação ficou mais clara. Na medida em que ele ia formulando as perguntas, ficava mais fácil saber o que contar, o que responder. Ao terminar a entrevista, você pôde perceber que a sua narrativa estava relacionada ao seu trajeto de educador. Você explicou como gostava de estudar; os colégios importantes em que estudou; como percebeu que sua vocação era ser professor. Mas, depois de tudo terminado, ficou claro que muitas coisas importantes da sua vida não foram contadas naquela entrevista. Afinal, o seu passado é muito mais complexo do que o despertar de sua paixão profissional.

Na aula de hoje, vamos pensar sobre as várias formas de contar o passado. Não o passado de uma pessoa, mas o de uma sociedade, de uma nação, de um país.

NÃO HÁ UM ÚNICO PASSADO, HÁ MUITOS

Quando dizemos: “o meu passado foi muito duro”; “o meu passado foi muito divertido”; “estudei muito naquela época”, embora pareça que estamos falando de uma única experiência, sabemos que muitas outras coisas aconteceram no tempo em que o passado foi duro;

no tempo em que foi divertido; na época em que estudamos muito. Quando caracterizamos o nosso passado, estamos apenas fazendo uma síntese circunstancial. O que vem a ser isso? Uma síntese circunstancial é o resumo de uma época de nossas vidas que é mais importante destacar em determinados momentos. É como o caso da entrevista. Você não vai falar das suas alegrias amorosas numa entrevista de trabalho. Mas talvez seja fundamental falar delas com amigos e companheiros. O passado é sempre recuperado em função de uma circunstância presente, de uma necessidade atual. E essa necessidade pode ser apenas a tentativa de compreender melhor a nossa vida.



Conclua comigo: pelo que foi dito até agora, fica claro que o passado é uma experiência de muitas faces.

Se é assim em relação ao passado individual, seria diferente em relação ao passado das coletividades?

Se o passado de cada pessoa, o seu, o meu, o de seus parentes é constituído de múltiplas experiências, o que dizer do passado de um grupo social, de uma nação, de um país? No mínimo, ele é constituído por várias experiências diferentes, que assumem graus de importância diferentes, dependendo da circunstância em que será observado.

ATIVIDADE



VIDA LÚDICA

Refere-se à porção das nossas atividades que não estão voltadas para o trabalho. Ela inclui a diversão, em geral. Os jogos, os espetáculos, as brincadeiras de inteligência, as correrias infantis e todas as atividades em grupo que visem ao divertimento e estejam associadas a brincadeiras fazem parte da vida lúdica.

1. Nesta atividade, você ligará os olhos de cada um dos bonecos observadores a duas linhas do passado do boneco observado. Depois de fazer as ligações, você escreverá o que cada boneco observador percebeu do passado do boneco observado. Escolha apenas um dos bonecos observadores e escreva uma pequena redação descrevendo os aspectos mais importantes que compõem o passado que ele está observando. Exemplo: vamos supor que o boneco observador 2 teve seus olhos ligados à vida econômica e à VIDA LÚDICA do boneco 1 observado. Você escreverá a sua pequena redação, de no mínimo cinco linhas e no máximo dez, sobre o que compõe a vida econômica e lúdica de uma pessoa.

Você levará em média quinze minutos para completar esta atividade.

RESPOSTA COMENTADA

Para realizar com sucesso esta atividade, você deve ter imaginado ou se inspirado numa pessoa conhecida e contado alguns episódios

das suas atividades econômicas e lúdicas. Agora, pense comigo: você acha que a vida desta pessoa, o seu passado, foi contada na íntegra? Parece que não! Então, mais uma vez, chegamos à mesma conclusão: o passado é múltiplo, ele é composto de várias faces!

O QUE SIGNIFICA ESSA PALAVRA, HISTORIOGRAFIA?

Você precisa agora contribuir com a nossa aula da seguinte maneira: divida a palavra *historiografia* em dois vocábulos: _____ + _____. Foi simples, não?

O primeiro vocábulo que compõe a palavra *historiografia* é história. Você já estudou os seus diversos significados na primeira aula do nosso curso. Lembra? Só para estimular a nossa memória, vamos recuperar alguns dos sentidos que estudamos naquela aula:

1. “Experiências coletivas ou individuais que se tornaram importantes para um grupo.”
2. “A História é a ciência do homem no tempo”, na bela e eficiente definição de Marc Bloch.
3. “Tudo o que se relaciona com os homens, suas formas de viver, de sobreviver, de se reunir e de se divertir em todos os tempos – inclusive o presente – é História.”

Bastam essas três definições para animar a nossa memória.

Vamos ao segundo vocábulo: grafia. O que vem a ser grafia? É um vocábulo que deriva de grafar, que pode significar marcar, escrever, pintar, esculpir, ou seja, qualquer atividade que deixe uma marca provocada pelo homem, em sentido geral. Mais especificamente, grafar é relacionado ao ato de escrever. Então, somando história a grafia, teremos um primeiro significado: *historiografia* é a escrita da história.

Vamos ao dicionário. Segundo o *Novo dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio)* grafia é “a técnica do uso da linguagem como comunicação escrita, ou por meio de ideogramas, ou por meio de letras(...)”. E, no mesmo dicionário, encontramos as seguintes definições para historiografia: “Arte de escrever a história. Estudo histórico e crítico acerca da história e dos historiadores” (FERREIRA, 1986).



Historiografia é o estudo de como as obras de história foram escritas pelos historiadores.

Conseguimos avançar bastante. Agora nós sabemos o significado literal da palavra *historiografia* e entendemos como ela é composta por dois vocábulos. Vamos continuar!

VÁRIAS MANEIRAS DE OBSERVAR O PASSADO OU COMO O PONTO DE VISTA ALTERA NOSSA VISÃO DA HISTÓRIA

Você, com certeza, já experimentou as agitações de um debate. Pode ter sido entre amigos, no trabalho, na sua família. Cada um tenta defender o seu ponto de vista sobre um assunto. Cada pessoa que participa da discussão se mostra convicta de que está proferindo o juízo mais justo e acertado acerca do assunto. Será que alguém está mentindo? Será que alguém está querendo enganar a você e aos outros participantes do debate? Geralmente, não se trata de mentira nem de enganação, mas de pontos de vista diferentes. Pense no que a expressão *pontos de vista* quer dizer exatamente. É uma expressão moldada sobre o *olhar*, daí a palavra *vista*. E *pontos* refere-se ao lugar de observação. Assim, dependendo de onde e de como você observa um fato, um objeto, um sentimento, as suas conclusões se alteram. E as suas conclusões se alteram não porque o objeto, o fato e o sentimento mudaram. Eles continuam os mesmos, mas quando são observados a partir de outros *pontos de vista* acabam por revelar novas características, novas formas, outras intensidades. Estou lembrando agora que você já fez um exercício sobre formas diferentes de observar a mesma coisa. Lembra?! Olhando a sala de *pontos* diferentes, você percebe partes da sala que não conseguiria perceber se ficasse sempre no mesmo ponto.

ATIVIDADE



2.a. Escreva um pequeno relato sobre pontos de vista diferentes. Pode ser uma pequena história de um debate familiar ou entre amigos.

2.b. Pronto? Bom, agora sublinhe com caneta azul o seu ponto de vista e com caneta vermelha o ponto de vista da pessoa ou das pessoas que estavam debatendo com você.

Para terminar, gostaria que você tentasse definir o que estava sendo defendido por cada um dos debatedores. Trata-se de uma definição breve e simples:

Você: _____

Outros: _____

COMENTÁRIO

*Pense comigo: depois de escrever o seu breve relato, sublinhar os pontos de vista das pessoas que estavam debatendo e definir brevemente o que cada uma estava defendendo, nós podemos dizer **como** cada pessoa defendeu o seu ponto de vista. Portanto, este **como** diz respeito à observação e ao pensamento de cada pessoa. Darei um bom exemplo. Eu digo: "A vida deve ser vivida de maneira combativa e agressiva, pois é a única forma de se conquistar respeito e sucesso na sociedade". No meu dizer, está embutido o **como** eu entendo a vida. Então, podemos concluir que a maneira **como** entendemos a vida é responsável pelas nossas atitudes e pela maneira como julgamos ou entendemos as atitudes dos outros. Se você é uma pessoa que entende que a vida deve ser vivida agressivamente, provavelmente vai nutrir admiração por aqueles que encaram a vida como se estivessem num campo de batalha. E provavelmente não nutrirá nenhuma admiração por aqueles que levam a vida num regime de paz e com muita tranquilidade. Talvez você tenha até dificuldade para compreender como aquela pessoa tão calma consegue viver num mundo agitado, agressivo e competitivo como o nosso.*

2.c. Vamos fazer o seguinte: você agora escreverá mais uma pequena definição. Tente, em apenas uma frase, definir o que está por trás das discordâncias.

COMENTÁRIO

*Se você afirmou que por trás das discordâncias existem maneiras diferentes de analisar uma situação; se você destacou que o **como** nós entendemos a vida é fundamental na construção das nossas observações, é sinal de que está no caminho certo.*

A HISTORIOGRAFIA E OS PASSADOS HISTÓRICOS

Você sabe que o passado de uma pessoa, assim como o passado de um grupo social, de uma nação e de um país, é constituído de muitas faces. Quando você conta do seu passado as suas experiências como estudante, sabe que está deixando de fora várias outras experiências que formam a sua vida, que fazem de você o que você é! E você já deve ter percebido, também, que se contar do passado de um país apenas a vida econômica, estará deixando de fora várias experiências que fazem deste país o que ele é.

Que conclusão podemos tirar disto? Que a vida de um grupo social, de uma nação, de um país tem um passado que não é apenas longo cronologicamente. Ele é também bastante largo, na medida em que nele devem caber várias experiências. Lembra? Escrevemos uma frase muito parecida com esta, quando estudamos o passado de cada pessoa. Mas você deve estar lembrando de nossa afirmação anterior, segundo a qual o que falamos do passado é uma síntese circunstancial. Eu até expliquei o que era síntese circunstancial. Vamos lembrar? “Síntese circunstancial é um resumo de uma época de nossas vidas que é mais importante destacar em determinados momentos.” Pois bem, se fazemos sínteses segundo o que é importante destacar em determinados momentos de nossas vidas, os historiadores fazem o mesmo em relação ao passado histórico.

Quando um historiador dedica-se a estudar o passado de um grupo social, ele conhece a impossibilidade de compreender todos os aspectos formadores daquele grupo. Sabe, de antemão, da impossibilidade de abarcar com a sua pesquisa todos os elementos constitutivos do passado. Então, ele deve fazer escolhas. Sim, um historiador sempre faz escolhas. E aquele aspecto do passado do grupo social que ele escolhe para pesquisar irá caracterizar a sua obra historiograficamente.

Preste atenção neste simples exemplo. Eu digo a você: “Quero escrever um livro sobre história do Brasil.” Você, que conhece a impossibilidade de um historiador tratar de todos os aspectos da história do Brasil, vai me perguntar: “Que aspecto da História do Brasil você pretende pesquisar?” Eu respondo: “A cultura.” Logo, você pode concluir que o meu livro é definido como historiografia cultural.

Darei outros exemplos. Um livro que trata dos aspectos econômicos de um país encaixa-se na historiografia econômica; um outro voltado para os aspectos religiosos faz parte da historiografia religiosa. Como a História é uma disciplina muito complexa e cheia de variações, as escolas (é assim que normalmente se chamam as especializações em história) historiográficas são muitas. E elas não param de aumentar, porque os historiadores estão sempre procurando novas maneiras de pesquisar o passado e novos ângulos para observar os homens no tempo.

CONCLUSÃO

Na aula de hoje, você estudou o conceito de historiografia. Percebeu que o passado tem muitas faces e que, para os historiadores realizarem um trabalho consistente, devem escolher, dentre muitos, que aspectos da vida de uma coletividade irão pesquisar com mais cuidado.

Historiografia é um conceito bastante amplo, que aponta basicamente para a necessidade de se distinguir as diversas formas de se estudar o passado social.

ATIVIDADE FINAL

Para você realizar esta atividade, será necessária uma pequena pesquisa. Tente informar-se na sua família sobre dois aspectos da vida de seus avós, de seus pais e da sua geração. Pegue um bloco e anote:

Meus avós – aspecto profissional. Aqui você anotarà a profissão que eles exerceram. Não se esqueça de verificar se a sua avó trabalhava fora, ou mesmo se em casa desenvolvia alguma atividade geradora de dinheiro.

Meus pais – aspecto profissional.

Eu e minha geração (irmãos ou parentes da mesma idade) – aspectos profissionais.

Depois de coletar informações sobre a vida profissional de seus avós e pais e de sua geração, faça o mesmo com o aspecto familiar.

Meus avós – aspectos familiares. Aqui você anotarà a idade com que se casaram e quantos filhos tiveram.

Meus pais – aspectos familiares.

Eu e minha geração (irmãos e parentes da mesma idade) – aspectos familiares.

Agora que você já tem no seu bloco informações sobre os aspectos profissionais e familiares dos seus avós, dos seus pais e de sua geração, escreva a história recente da sua família, levando em conta os dados que você coletou na sua pesquisa.

RESPOSTA COMENTADA

Você escreveu uma breve história da sua família. Provavelmente, ao fazer a sua pequena pesquisa, deparou-se com algumas informações novas ou esquecidas. Se você, ao escrever esta história, tratou especificamente dos aspectos profissionais e familiares e adquiriu uma visão mais precisa do seu passado, você fez um ótimo trabalho. Experimentou numa escala modesta, porém importante, o que é fazer historiografia.

RESUMO

O passado não existe em si. Ele precisa ser pesquisado para tornar-se conhecido no presente. Existem várias maneiras de estudar o passado, e o resultado dos estudos dependem do ponto de vista do pesquisador e das fontes que ele escolhe para desenvolver a sua pesquisa. Os pontos de vista, quando tratados cientificamente pelos historiadores, transformam-se nas escolas históricas. Historiografia é o estudo de como a história foi escrita pelos historiadores.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula despertará a sua curiosidade. Você estudará algumas das mais importantes escolas historiográficas. Saberá o que é historiografia econômica, social, política e cultural. Entenderá também como a historiografia destes temas se desenvolveu e a que tipo de perguntas ela tentou responder. Até breve!

Escolas historiográficas

Meta da aula

Apresentar as principais escolas historiográficas.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- conceituar algumas das principais tendências de análise histórica;
- identificar as diferentes abordagens historiográficas;
- compreender as transformações ocorridas na interpretação do passado.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, você aprendeu o que é historiografia. Fiz questão de ressaltar que o passado é formado por muitas faces. Ele não é uno. Não tem uma única aparência. Não é composto exclusivamente por uma determinada força. É fundamental você ter isso em mente para perceber a grande importância da historiografia na disciplina História. Trata-se de uma questão de lógica. Se você entende que o passado tem muitas faces, pode concluir que o historiador precisa fazer uma abordagem do passado que leve em consideração a multiplicidade. Sabemos, também, que nenhum historiador consegue, em suas pesquisas, abordar todos os elementos que formam o passado de uma sociedade. Então, ele precisa se especializar e, para isso, precisa escolher um ponto de observação. É a soma da escolha do ponto de observação com a especialização que dá vida à historiografia.

Na aula anterior, trabalhamos com a seguinte definição de historiografia: *é a maneira como os historiadores escrevem a história.*

O objetivo desta aula é apresentar algumas destas especializações. Podemos chamar estas especializações de escolas, correntes ou até mesmo tendências historiográficas. Vejamos algumas das mais importantes entre elas.

O MUNDO DOS GRANDES HOMENS

Durante muito tempo, a História esteve ocupada em explicar o mundo a partir das atitudes e gestos dos grandes homens. Mas quem eram os grandes homens da velha e forte história política? Eram aqueles que conduziam o destino de um povo. Assim, na verdade, a história dos grandes homens preocupava-se em narrar a vida e as atitudes das grandes personagens políticas, militares, artísticas, científicas e religiosas. Era uma história de galeria. Se hoje você for a um museu, compreenderá bem o que eu estou dizendo. Lá, você encontrará uma ala com retratos dos grandes vultos da humanidade. Numa seqüência enorme, há quadros e mais quadros retratando homens em postura ereta, olhar sério, vestimentas impecáveis. São eles os grandes homens, aqueles que decidiram os lances fundamentais da história de um povo. Mas não é só no museu que você encontra este tipo de registro. Há coleções de livros que, não raro, ainda se encontram nas estantes de nossas casas, que tratam destes “Grandes vultos da humanidade”; dos “Heróis da Pátria”. Para esta história, são as grandes decisões e seus protagonistas que podem explicar o passado das sociedades. Vamos tentar compreender os fundamentos desta historiografia?

No século XIX, a História era um campo do conhecimento que tentava conquistar o estatuto de ciência. Entenda bem: ser um campo de conhecimento era diferente de ter o estatuto de ciência. Pense num exemplo de nossos dias. Hoje, você pode entrar numa loja esotérica e comprar cristais, pedras de várias cores, acender incenso, mudar as cores do seu quarto, fazer regressão e lançar mão de várias terapias ditas alternativas para alcançar alívio de alguns incômodos espirituais e físicos, mas você sempre vai se deparar com aquela clássica definição: isso não é ciência, é medicina alternativa. Sim, não é ciência porque não segue determinados métodos de pesquisa e de procedimento. É assim hoje como era assim há dois séculos. Para ser ciência, a História necessitava apontar um método, criar um procedimento de pesquisa e análise que garantisse um resultado universal. O que isso tem a ver com os grandes homens? Vamos chegar lá!

Todo campo de conhecimento que almejava se tornar uma ciência deveria estabelecer uma base de operação que tivesse validade universal. A história desenvolveu a sua base de operação científica a partir do documento. Toda análise em história deveria partir do documento que, analisado segundo um conjunto de regras, garantiria a legitimidade da reconstrução do passado. Os documentos deveriam passar por um processo de depuração. Era importante estabelecer a sua legitimidade. Quem escreveu? Quando foi escrito? Para que finalidades foi escrito? Essas eram perguntas que os historiadores deveriam formular acerca do documento, na intenção de estabelecer a sua legitimidade.

Pense o seguinte: todos os vestígios deixados pela ação humana são considerados, hoje, documentos para o historiador. Então, todos os documentos servem para fazer história? Hoje em dia, sim, naquela época, não. E por quê? Porque nem todos os documentos resistiam à chamada crítica documental. Alguns documentos eram considerados mais legítimos do que outros. Neste contexto, os documentos produzidos pelo aparelho de Estado ganhavam destaque na crítica documental. Pensava-se o seguinte: os documentos produzidos pelos departamentos do Estado servem para comunicação interna. Eles devem informar a verdade para que o Estado possa tomar decisões corretas segundo as informações que são produzidas pela sua burocracia. Desta forma, cada vez mais, os documentos produzidos pelos aparelhos de Estado eram valorizados como neutros. E a neutralidade era considerada fundamental, pois

era com ela e a partir dela que se poderia estabelecer a verdade da ciência histórica!

Bom, sabemos que o Estado não funciona automaticamente. Ele é composto de uma vasta e complexa hierarquia. Existem cargos no Estado, e estes cargos são ocupados por homens. Quanto mais alto o posto, mais importante se torna o homem que o ocupa: o presidente, os ministros, os secretários, os militares de altas patentes. E são estes homens que comandam, organizam, orientam os destinos de uma nação, de um país, de um povo. Partindo deste princípio, a historiografia política acaba realizando boa parte de suas análises e observações do passado a partir dos gestos dos chamados “grandes homens”, ou seja, aqueles que desempenharam um papel de destaque no desenvolvimento da vida pública.

A maneira de contar a história política e a história dos grandes homens foi a narrativa linear dos fatos. Os historiadores desta escola estavam preocupados em estabelecer uma cronologia dos fatos políticos. Um estilo que atualmente consideramos enfadonho, mas com o qual os nossos pais, e até mesmo muitos dentre nós, tiveram contato ao longo da formação escolar. Uma historiografia que olhava o passado de cima, como se o sentido do passado estivesse guardado nas atitudes dos homens notáveis.



A historiografia política analisou o passado a partir da atividade dos chamados grandes homens, os protagonistas das decisões do Estado.

ATIVIDADE



1. A promoção do Estado à condição de “objeto por excelência da produção histórica” significou a hegemonia da história política. Daí porque, no século XIX, poder é sempre poder do Estado – instituições, aparelhos, dirigentes; os “acontecimentos” são sempre eventos políticos, pois são estes os temas nobres e dignos da atenção dos historiadores (...). Seja como for, o fato mais importante para nós é o de que essa historiografia levou à supremacia da história política – narrativa, factual, linear – ao seu apogeu nos meios acadêmicos em geral (FALCON, 1997, pp. 65-66).

a. Com apenas uma frase, defina as palavras a seguir. As suas referências devem ser os textos da aula e a citação do historiador Francisco Falcon.

ESTADO _____

DOCUMENTO _____

GRANDES HOMENS _____

b. Agora que você definiu as palavras, escreva uma breve explicação sobre os fundamentos da historiografia política. Você vai precisar de 20 minutos para efetuar esta atividade.

RESPOSTA COMENTADA

Não há uma resposta única para esta atividade. Para saber se você está no caminho certo, observe que a sua explicação deve conter as palavras definidas e deve deixar claro que se tratava de uma historiografia preocupada em explicar o passado pela via do Estado, dando destaque à figura de grandes homens.

RUMO À HISTÓRIA TOTAL

Nas primeiras décadas do século XX, a historiografia política, com seu estilo narrativo factual e abordagem atenta ao feitos políticos, ainda imperava na Europa, mas ao findar a década de 1920, o cenário intelectual começou a abrir espaço para outras tendências; para novas abordagens. Você já conhece a chamada escola dos *Annales*, que cresceu em torno da revista de mesmo nome, fundada em 1929. Marc Bloch e Lucien Febvre, primeiros diretores da revista, mostravam-se insatisfeitos com o rumo da historiografia. Eles acreditavam que a História tal qual era escrita e pensada pela historiografia política estava presa a um estilo vazio, que excluía das reflexões a maior parcela da sociedade e importantes fenômenos sociais. A insatisfação não se restringia apenas

aos dois historiadores citados. Assim que começaram a divulgar novas proposições a respeito do ofício do historiador, suas palavras ecoaram, semeando uma forma mais refinada e incluyente de encarar o passado.

Tente antecipar a minha explicação. Você pode! O que seria uma forma mais incluyente de encarar o passado em comparação com uma historiografia basicamente atenta aos gestos dos grandes homens? O que deveria ser incluído? A vida dos homens comuns, dos não-dirigentes, dos não considerados heróis da pátria! É isso, a renovação proposta pelos diretores dos *Annalles* passava, necessariamente, por um olhar mais abrangente, que levasse em consideração a vida social de todos os homens. E aqui nós temos uma definição importante de se reter: tratava-se de levar em conta a vida da coletividade; de fazer história social.

Esta nova perspectiva implicava transformações importantes na teoria e no método da história. Se o foco agora estava sendo deslocado para as coletividades, era importante destacar novos critérios, pois aqueles orientadores da historiografia política eram incompatíveis com a nova tendência que se anunciava. Não adiantava continuar narrando fatos políticos organizados cronologicamente, pois eles não dariam mais do que uma visão do desenvolvimento político das sociedades, e isso, a historiografia política já tinha feito muito bem. Era preciso estabelecer um patamar mais amplo, um ponto de partida que fosse realmente capaz de congregiar as várias experiências sociais do passado. Esse patamar foi o *problema*! *A nova historiografia se definirá como uma história problema*. O que vem a ser isso?

Falei na necessidade de se estabelecer um patamar mais amplo. *O problema é o patamar mais amplo*. Ele funciona da seguinte maneira: em vez de pesquisar os documentos apenas com o intuito de estabelecer como foi o passado, passa-se a pesquisar os documentos a partir de um problema que se coloca ao passado. Exemplo: de que forma a sociedade camponesa do século XIV superou a dureza da fome e das epidemias? Guiados por este problema, os historiadores analisam a documentação. Não querem apenas encontrar informações sobre a fome; querem responder a uma questão colocada de antemão. Não importa, aqui, dizer exatamente como as coisas se passaram, pois, para esta historiografia, o passado tal qual ocorreu não pode ser recuperado. Importa, sim, investigar as sociedades munido de uma pergunta.



Além do problema, esta historiografia privilegia as experiências coletivas e anônimas. Ela não trata especificamente daquele ou deste indivíduo, mas dos indivíduos na coletividade.

Perguntas sobre a coletividade são intermináveis. Você pode formular muitas e orientar a sua investigação a partir de problemas que você percebe nos dias atuais. Se a historiografia social parte do pressuposto de que o passado é obra das coletividades, e não dos indivíduos, que atividade cria as bases de uma sociedade? Por várias razões, a resposta a esta pergunta privilegiou o trabalho. Por isso, a historiografia social esteve intimamente ligada à econômica. A historiografia social e econômica lançou muitas perguntas sobre a organização social a partir da produção e divisão da riqueza. Ela tentou explicar os fundamentos da organização social, levando em conta a divisão dos bens que esta mesma sociedade produzia. São os fenômenos de produção que explicam, em última instância, a organização social.

A historiografia social e econômica não poderia desenvolver as suas teses operando com o tempo curto dos fatos, tal qual fazia a historiografia política. Para compreender a necessidade de ampliar temporalmente o foco de análise, basta observar a nossa história recente. Cada vez que muda o presidente da república no Brasil, muda a organização social e a estrutura econômica? Não! Sabemos que não é assim. A esta permanência, ou seja, à longa duração das estruturas econômicas e sociais em relação à brevidade dos mandatos políticos, dá-se o nome de estrutura, tempo das estruturas. É o tempo de fenômenos que não muda rapidamente, que não se altera com as mudanças políticas, mas que segue uma dinâmica própria, atravessando décadas, e até mesmo séculos, da história dos povos.



Você viu que a historiografia social e econômica opera mudanças de amplitude. Tanto o seu objeto, a sociedade, quanto o seu corte temporal, as estruturas, são demasiadamente mais amplos do que os praticados pela historiografia política.



ATIVIDADE

2. Vamos dividir a nossa segunda atividade em duas partes:

a. Primeiro você vai explicar, de forma sucinta, qual é a relação entre a historiografia social econômica e o título que eu dei a esta parte da aula, “Rumo à história total”.

b. Agora você vai sublinhar, no texto a seguir, as passagens que melhor refletem a forma de abordagem da historiografia social e econômica e depois explicar as suas escolhas.

Apesar de ser impossível qualificá-lo, deve ter havido um certo crescimento demográfico em partes da Europa entre os anos 500 e 1000. Se não houvesse maior número de pessoas a serem alimentadas, o desmatamento de florestas e o cultivo de solos pesados-argilosos não teriam sido iniciados, e isso não poderia ter sido realizado sem um aumento da força de trabalho (HODGETT, 1975, p. 22).

RESPOSTA COMENTADA

Para a primeira parte, você deve ter salientado que a idéia de história total relaciona-se com uma historiografia que pretende apresentar problemas ao passado para compreender a organização social e econômica da sociedade. Compreendendo estas duas instâncias, tudo o mais estaria explicado.

Para a segunda parte, você deve ter sublinhado: crescimento demográfico, Europa, anos 500 e 1000, pessoas a serem alimentadas, força de trabalho. As suas explicações devem girar em torno das questões de duração, sociedade e produção de alimentos.

NEM SÓ DE TRABALHO VIVE O HOMEM

É com relativa facilidade que podemos perceber que nossas vidas não giram somente em torno do trabalho, assim como percebemos também que desempenhamos diferentes papéis sociais. Você, agora, enquanto lê esta aula, desempenha o papel de aluno. Quando terminar a lição, você passa a desempenhar o papel de filho, de marido, de esposa, de amigo, de líder comunitário, de consumidor, de cantor de uma banda, de artista plástico, de telespectador, de seguidor de uma seita religiosa etc. Os papéis são muitos, e não é raro que eles escapem ao estatuto conferido pela sua posição no mercado de trabalho. Isso é viver numa sociedade complexa: nós desempenhamos vários papéis!

Embora esta constatação não representasse nenhuma novidade para os pesquisadores da historiografia social e econômica, ela nem sempre foi inserida em toda a sua potencialidade nas análises históricas.

Contudo, a partir da década de 1970, esta constatação começou a figurar com mais força nos trabalhos de história. Pesquisas historiográficas voltadas para os aspectos culturais da sociedade ganham cada vez mais espaço nos centros universitários, além de conquistar o interesse dos leitores não especializados. A historiografia socioeconômica continua ocupando um espaço importante na produção intelectual, mas ela vê crescer, de forma rápida, a historiografia sociocultural. Temas novos despertam o interesse de especialistas e leitores. Estudam-se a loucura, as crenças religiosas, os hábitos alimentares, as boas maneiras, a moda, o medo, as doenças, o amor. A sociedade continua na pauta de preocupação dos historiadores, mas ela agora é chamada a responder a questões que ultrapassam o universo do trabalho e da produção de riquezas; ela responde a perguntas que indagam sobre a alma do homem social.

Esta historiografia tenta atingir uma profundidade até então irrelevante para a disciplina histórica. Ela tenta, partindo das aparências e dos comportamentos perceptíveis da vida social, compreender motivações não declaradas e não explícitas. O que está por trás do gesto? O que sustenta as crenças? O belo e o feio são questões de gosto pessoal ou são sensibilidades coletivas? Na medida em que as perguntas formuladas pela nova tendência historiográfica ampliam o seu raio de busca, um conceito torna-se mais forte e necessário, o conceito de cultura.

Mas de que cultura tratamos aqui? É comum, ainda hoje, dizermos que fulano é culto porque cursou faculdade, fala línguas e vai muito ao teatro. A maneira usada pela vovó para preparar doce de goiaba raramente é citada como sinal de sua grande cultura. Mas para a historiografia sociocultural, tanto o fulano com curso universitário quanto a vovó e sua maneira de preparar o doce de goiaba são atravessados pela cultura que não os pertence, pois, na verdade, formam a base a partir da qual eles desenvolvem o seu estilo de vida. E estilo de vida tem tudo a ver com cultura.

Uma das conseqüências desta ampliação do conceito de cultura na historiografia foi o desenvolvimento da História das Mentalidades. Segundo o seu maior representante, Jacques Le Goff, é uma história difícil de se definir, mas que pode ser situada no ponto de junção entre o individual e o coletivo. Ele diz:

O nível da história das mentalidades é aquele do cotidiano e do automático, é o que escapa aos sujeitos particulares da história, porque revelador do conteúdo impessoal de seu pensamento, é o que Cêzar e o último soldado de suas legiões, São Luís e o camponês de seus domínios, Cristóvão Colombo e o marinheiro de suas caravelas têm em comum (1988).

Tão amplo é o espaço aberto pela historiografia sociocultural, que hoje em dia é possível escrever a história de grupos sociais, de sentimentos e comportamentos, que há meio século eram desconhecidos dos pesquisadores. A grande vantagem desta abertura está no fato de que cada vez mais se abrem caminhos que levam ao passado e permitem uma compreensão melhor do que somos hoje, e por que somos.

ATIVIDADE FINAL

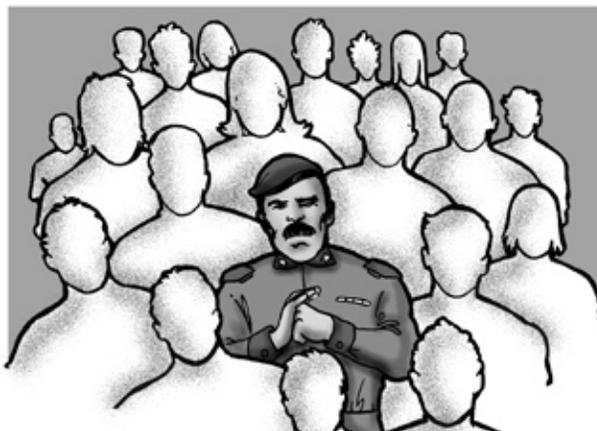


Ilustração 1

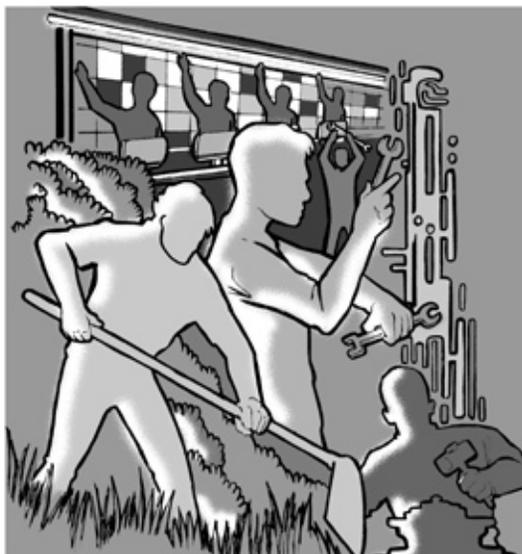


Ilustração 2



Ilustração 3

Observe atentamente a ilustração 1. Agora escreva aquilo que você observou e diga a qual escola historiográfica a ilustração faz referência. Não se esqueça de explicar a sua opção. Faça o mesmo com as ilustrações 2 e 3.

Ilustração 1

Ilustração 2

Ilustração 3

RESPOSTA COMENTADA

Se você descreveu cuidadosamente o conteúdo das três ilustrações e relacionou a ilustração 1 à historiografia política, a ilustração 2 à socioeconômica e a ilustração 3 à sociocultural, desempenhou com acerto a nossa atividade e atendeu ao segundo objetivo de nossa aula.

CONCLUSÃO

O estudo das escolas historiográficas nos ajuda a compreender o aspecto dinâmico da nossa disciplina. Ao contrário do que se poderia supor, não é porque a História estuda o passado do homem que ela se encontra paralisada. Cada época histórica encara o passado de uma forma diferente. E para que o historiador se torne capaz de dar respostas às perguntas formuladas pelas sociedades na sua experiência de viver o contemporâneo, ele precisa transformar a sua maneira de pesquisar e de compreender o passado.

RESUMO

Ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, a historiografia desenvolveu diferentes formas de abordar o passado. Você viu que da valorização da atitude de homens considerados notáveis, passando por uma historiografia econômica e social até chegar à historiografia sociocultural, a abordagem tornou-se mais ampla e profunda. Hoje, tenta-se compreender as sociedades a partir de grupos sociais, atitudes e sentimentos que ampliam as possibilidades de entendimento da cultura compartilhada no mundo contemporâneo. Assim, a História tem se mostrado uma disciplina dinâmica, que cria novos métodos e formula novas perguntas ao passado, em consonância com as nossas inquietações contemporâneas.

LEITURA RECOMENDADA

Vou indicar um livro e um filme que se relacionam com a historiografia sociocultural. Os dois tratam do mesmo assunto e têm o mesmo nome, *O retorno de Martin Guerre*. É a fascinante e curiosa história de um camponês rico que, por volta de 1540, abandona esposa, filho e propriedades e passa anos sem dar notícias. Depois de algum tempo, ele retorna e, vencida alguma resistência, volta a conviver com a família e os habitantes da vila. Porém, quando tudo ia bem, eis que chega à pequena vila mais um homem que se apresenta como o verdadeiro Martin Guerre. Quem está falando a verdade? Quem é o impostor? Um tribunal foi montado para julgar o caso, e essa peculiar história foi comentada por toda a França. A historiadora Natalie Zemon Davis, depois de muita pesquisa, escreveu um ótimo livro sobre o caso: *O retorno de Martin Guerre*. E o diretor Daniel Vigne, em 1982, rodou um belo filme sobre esta intrigante história. Natalie, a historiadora, participou como consultora na produção do filme, o que contribuiu para garantir um resultado bastante fiel ao caso. Não percam!

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Você deve ter percebido que nesta aula nós tratamos de três grandes correntes historiográficas; citamos o nome de historiadores franceses e não fizemos nenhuma referência à historiografia brasileira. Na próxima aula, compensaremos este silêncio. Vamos verificar como os historiadores brasileiros relacionaram-se com as escolas historiográficas que conhecemos nesta aula.

Historiografia brasileira

Meta da aula

Apresentar as principais tendências da historiografia brasileira.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- conceituar algumas das principais tendências de análise histórica no Brasil;
- identificar as diferentes abordagens historiográficas brasileiras;
- compreender as transformações ocorridas na interpretação do passado do Brasil.

INTRODUÇÃO

Você pode estar se perguntando: “E no Brasil, o que aconteceu com a leitura do nosso passado?” É uma boa pergunta! E eu começo a respondê-la da seguinte maneira: no Brasil, nem sempre de forma imediata e concomitante, a tendência foi acompanhar as inovações observadas na Europa.

Nesta aula, você aprenderá de que forma os historiadores responderam à pergunta: “O que é o Brasil?” Fique atento ao seguinte ponto: ao se perguntar o que é o Brasil, é inevitável buscar elementos para esta resposta no passado. Então, é fácil concluir que uma resposta sobre o que é o Brasil será recheada de elementos históricos. Contudo, você sabe, pelas aulas anteriores, que o passado não existe em si. Ele é estudado a partir de uma pergunta que o historiador lhe dirige. Sabe também que a pergunta feita pelo historiador é motivada pela sociedade e época em que ele vive. Assim, à pergunta “O que é o Brasil?”, muitas respostas serão dadas. Vai depender de quando, onde e quem a faz. Como se trata de uma questão que exige uma investigação a respeito do passado, há um desdobramento: o que fomos?

Vamos compreender o que a Historiografia brasileira fala a respeito do Brasil.

OS PRIMÓRDIOS

Você sabe que o Brasil foi oficialmente descoberto por Portugal em 1500. Sabe, também, que na esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral havia um escrivão chamado Caminha, que se encarregou de registrar os primeiros contatos dos portugueses com a terra e com as pessoas que aqui viviam. Ele escreveu uma carta ao rei D. Manuel, que hoje é conhecida como a carta de Caminha. Para o historiador português Jaime Cortesão, a carta de caminha é a certidão de nascimento do Brasil.

Nem a Carta de Caminha, nem os textos posteriores, que foram escritos entre os séculos XVI e XVIII, por homens que viveram ou simplesmente passaram pelo Brasil, são considerados obras de História, o que em nada diminui a sua importância para o desenvolvimento dos estudos sobre a nossa História. Estes textos são classificados como correspondência, crônica, relato de viagem e documento administrativo. Embora eles não respondam a questões específicas sobre o passado, procedimento que caracteriza as obras de História segundo o moderno espírito científico, são textos que apontam para a vida colonial e guardam preciosas informações e reflexões sobre os primeiros séculos da formação

histórica do Brasil. Atualmente, eles são utilizados como fonte para História e muito contribuem para melhorar o conhecimento que temos sobre o passado.

A lista é enorme. E não é este o lugar adequado para apresentá-la. Mais adiante, você estudará a História do Brasil Colônia e terá a grata oportunidade de conhecer alguns desses autores. Por enquanto, é importante ressaltar que tudo que foi escrito por aqueles homens tem marcado profundamente a compreensão que temos sobre o Brasil. Na medida em que escreviam e relatavam a vida política, econômica, social e cultural do Brasil Colônia, estavam, na verdade, lançando os traços que seriam constantes no desenho da nossa imagem. Por isso, são considerados textos fundadores, ou seja, textos que plantaram uma imagem sobre o passado que se perpetua nos escritos atuais.



ATIVIDADE

1. Pegue a sua certidão de nascimento e copie os dados fundamentais: hora, local e data de nascimento. Anote também a filiação e o nome da testemunha que estava presente no momento de lavrar a certidão. Depois tente recolher com parentes próximos as informações mais antigas a seu respeito: histórias, viagens, fotografias ou desenhos infantis. Junte todas estas informações num mesmo papel. Agora que você tem todos estes dados em mãos, escolha aquele que parece ser mais importante e eloqüente, aquele que melhor expressa como você era quando criança. Se você preferir, pode seguir este mesmo procedimento com seu filho, sobrinho, primo ou irmão mais novo.

Agora você vai escrever uma pequena redação, dizendo o que há de comum entre as informações colhidas do passado e a sua maneira de ser atualmente.

Você precisará, depois da coleta do material, de quinze minutos para completar esta atividade.

COMENTÁRIO

Não há uma única resolução para a questão proposta. Se você conseguiu mostrar, na sua análise e na redação, que algumas das

coisas que viveu na infância ou que falaram de você, ou seja, a imagem que fizeram a seu respeito na infância permanece, ainda, na sua vida, a atividade foi bem desenvolvida. Se esta semelhança não apareceu, duas coisas podem ter acontecido: ou você não conseguiu recolher informações ilustrativas, ou mudou radicalmente. No primeiro caso, tente novas fontes de informação; no segundo, apenas constate que você, ao longo da sua vida, transformou-se muito, a ponto de não mais se identificar com imagens tecidas a seu respeito no passado.

A HISTORIOGRAFIA OFICIAL E O IHGB

Você deve recordar, que na aula anterior, nós tratamos de uma historiografia que se ocupava, preferencialmente, da História dos grandes homens e de feitos políticos. Pois bem, essa maneira de fazer História também foi experimentada e valorizada aqui no Brasil, e de uma maneira muito forte. Fique atento!

No século XIX, intelectuais, estadistas, parte da elite, a família imperial e outros setores da sociedade brasileira buscavam uma explicação para o Brasil. Queria-se responder à seguinte questão: “O que é o Brasil?” É claro que para esta pergunta não há uma única resposta. Trata-se de uma pergunta que só pode ser respondida satisfatoriamente com várias respostas específicas. Pois a própria pergunta é uma reunião de várias perguntas menores: “Como foi o nosso passado?” “O que é o povo brasileiro?” “Quem construiu o Brasil?” “Por que o trabalho escravo?” “Por que o regime político monárquico?”

Essas perguntas não eram absolutamente novas. Elas já haviam sido formuladas por pessoas preocupadas em dar uma explicação ao Brasil. Porém, os esforços neste sentido eram isolados e não tomavam o Brasil como conjunto. Eram geralmente histórias regionais, que tratavam de fenômenos específicos. Não havia ainda uma obra, ou um movimento, que dirigisse esforços concentrados no sentido de explicar globalmente o que havia sido a formação do Brasil.

Em 1838, um passo muito importante foi dado na direção de reunir um conjunto de esforços para explicar o Brasil. Nesse ano, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Entre as atividades

relacionadas ao instituto, estava a de coletar fontes e informações para a produção de conhecimento histórico e geográfico mais preciso em relação ao Brasil. O IHGB surgiu com tanta força e importância para o cenário político e intelectual da época, que o próprio Imperador Dom Pedro II foi o seu protetor, e esteve presente a várias de suas sessões, nas quais se discutiam obras e pesquisas relativas ao Brasil.

Do Instituto, depois de muitas pesquisas realizadas no Brasil e na Europa, emergiu o mais importante historiador do século XIX. Chamava-se Varnhagen, e escreveu a primeira *História geral do Brasil*. Uma obra colossal que tinha o objetivo de contar de forma definitiva o que fora e como se passara a criação do Brasil. É importante destacar que Varnhagen não foi o único historiador de destaque no século XIX. Outros se dedicaram à difícil tarefa de explicar o Brasil a partir da sua História, mas podemos dizer que ele foi a expressão máxima daquele esforço. Por isso, hoje, quando se fala em Historiografia brasileira do século XIX, o primeiro nome a ser citado é o dele.

E quais eram os traços mais marcantes da *História geral do Brasil*? O primeiro que destacamos é o conservadorismo. Entenda bem! Por conservadora, estou entendendo uma obra que observa o presente e entende que ele é fruto de um longo processo histórico, comandado por alguns protagonistas que ainda estão no poder e nele devem continuar. E era assim que pensava o nosso grande historiador. Para Varnhagen, a História do Brasil deveria ser observada para ser bem entendida, a partir da Coroa portuguesa. O Brasil, quando foi descoberto, não passava de uma terra quase virgem, povoada por tribos indígenas que viviam ainda na Idade da Pedra, já que praticavam uma agricultura rudimentar; desconheciam formas complexas de organização social; não formavam uma unidade política, vivendo em pequenos grupos que guerreavam entre si pela disputa de territórios; tinham uma vivência religiosa primária e cometiam o mais aterrador dos pecados: eram canibais. Diante deste olhar extremamente negativo, Varnhagen entendia que a chegada dos portugueses significou a retirada da barbárie tanto da terra como da gente que a habitava. Como o processo de colonização foi comandado e dominado pela Coroa portuguesa, a ela cabiam os louros de uma grande vitória da civilização.

É claro que nem todos os historiadores que viveram naquela época compartilhavam deste duro olhar de Varnhagen. Podemos citar como

exemplo os românticos, que desenvolveram teses e pesquisas no sentido de resgatar o valor e a importância dos índios, encontrando neles a origem mais nobre do povo brasileiro. Mas, de maneira geral, ele deu o tom de boa parte da produção historiográfica do século XIX e parte do XX.

Há um segundo traço importante a se destacar da obra de Varnhagen: o método. Você já aprendeu, na aula anterior, que no século XIX, para um campo de saber tornar-se ciência, era preciso apresentar um método de pesquisa que garantisse um conhecimento imparcial e fundado da análise de fontes. E é isso que a *História Geral do Brasil* pretende realizar: uma obra metodologicamente conduzida sobre fontes legítimas. Porém, o método que qualifica a história como ciência legítima uma Verdade, que ganha força na medida em que emerge da obra como a consequência de uma pesquisa séria e imparcial. Varnhagen defendia as qualidades do português como conquistador e colonizador. Segundo ele, não haveria nada mais positivo para o Brasil do que a presença e a dominação portuguesas. Trata-se de uma obra importantíssima do ponto de vista metodológico. Ela marca a entrada do Brasil na produção de uma História disciplinar e regrada. Para nós, hoje, ela também significa um discurso em prol da dominação. Um discurso que cobriu com um manto de glórias a violência e a espoliação perpetradas pelos dominadores.

ATIVIDADE



2. Escreva uma pequena redação, seguindo o seguinte roteiro:
Introdução – qual a importância do IHGB para a historiografia brasileira?
Desenvolvimento – a importância de Varnhagen e sua obra.
Conclusão – pontos positivos e negativos da obra de Varnhagen.

COMENTÁRIO

Para resolver bem esta questão, você precisa organizar as suas idéias, de forma a conseguir expor com clareza as funções do IHGB, o papel de Varnhagen na historiografia do século XIX e distinguir o que é positivo do que não é na obra em questão.

A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA EM BUSCA DE NOVAS RESPOSTAS

Se as respostas são novas, é porque, de alguma forma, as perguntas também querem saber de novidades. Se durante o século XIX, a historiografia respondia à pergunta “O que é o Brasil?”, analisando os feitos políticos da elite e da classe de governantes, já no princípio do século XX, podemos constatar uma disposição diferente. Houve uma necessidade de observar a história de maneira mais ampla e abrangente. E foi desta necessidade que saíram as novas respostas. Um bom exemplo é a obra *Capítulos de História colonial*, do historiador Capistrano de Abreu, publicada em 1907.

Capistrano tentou responder à pergunta “O que é o Brasil?”, levando em consideração elementos até então desconsiderados nas análises sobre o país. Ele afirma que o Brasil não é o resultado da ação da Coroa portuguesa, e sim uma construção lenta e difícil, levada a cabo pelo povo brasileiro. Para fazer tal afirmação, Capistrano estudou aspectos da nossa cultura, tais como alimentação, moradia, música e jeito. Valorizou o índio, a ponto de estruturar a sua obra de forma a colocar os portugueses, descobridores e colonizadores, como fator exótico na nossa formação. Capistrano tenta explicar um Brasil que independe de forças determinantes, que deve sua existência a um conjunto de fatores interligados, dando origem a uma novidade. Não somos negros, nem índios, nem brancos, somos brasileiros, ou seja, um povo que resulta de uma complexa mistura étnica e cultural.

Capistrano foi um marco da historiografia brasileira, pois inaugurou uma fase importante, a partir da qual as análises tenderam a abandonar o conceito de raça e começaram a trabalhar atentamente com o conceito de cultura. Esta migração, extremamente difícil e delicada, tem um alcance colossal nas observações sobre a nossa formação. O conceito de raça aprisionava os povos dentro de uma escala evolucionista rígida, fazendo distinção entre mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, entre superiores e inferiores, entre dominadores e dominados, entre escravos e senhores. O conceito de cultura permite uma margem de manobra bem mais eficaz, considerando cada povo importante dentro do seu próprio desenvolvimento histórico. O rompimento com o conceito de raça teve como consequência o desmonte do sistema explicativo, que garantia aos portugueses brancos e seus descendentes o direito de comandar o Brasil, já que eram apontados como a raça superior.

Nas décadas seguintes, obras de suma importância foram escritas a respeito do nosso passado. Citaremos apenas duas.

Em 1936, Gilberto Freyre lançou um livro polêmico que fez história. Você já deve ter ouvido falar em *Casa-grande & senzala*. Trata-se de uma obra complexa, grande e muito bela. Gilberto Freyre foi, como ele mesmo gostava de se apresentar, um escritor ensaísta. Seu texto é muito cuidadoso, escrito num estilo vivo, claro, nervoso e comprometido. Não deixe de ler!

Mas é claro que eu não estou aqui dizendo para você ler Gilberto Freyre somente porque ele é um ótimo escritor, o que já seria o bastante. Trata-se, principalmente, de um marco nos estudos da formação social brasileira. Vou apresentar a você alguns pontos importantes do argumento de Gilberto Freyre. Ele parte da idéia de miscigenação como o fundamento da História do Brasil, ou seja, sem miscigenação, não haveria o Brasil que nós conhecemos. E por quê? Porque foi ela que aproximou os extremos da sociedade brasileira. Sem ela, haveria um grande espaço entre os senhores ricos e brancos, de um lado, e de outro, os escravos não-brancos: negros e índios. Gilberto Freyre explica o fenômeno da seguinte maneira: os portugueses que vieram ao Brasil eram homens. É certo que desfrutaram sexualmente das índias e depois das negras africanas, mas, para ele, a necessidade de família transcende o simples impulso sexual. Na falta de mulher branca, os colonizadores ficaram com as disponíveis. Este processo foi crescendo e criando pontes que ligavam a casa-grande à senzala, que se transformou no palco mais importante da colonização.

Para Gilberto Freyre, a colonização não foi obra da Coroa portuguesa, nem do Estado nascente, nem de empresas poderosas. A colonização foi obra das famílias rurais, ou, como ele denomina, família patriarcal. Se a colonização foi obra da família patriarcal e a casa-grande era a morada dessa família, para se compreender a formação do Brasil, era necessário estudar a vida na casa-grande e na senzala. Neste ponto, Gilberto Freyre inovou mais uma vez. Ele deu início ao estudo da vida cotidiana e íntima da família patriarcal, tentando, por este caminho, chegar ao âmago da constituição do brasileiro. Entre os seus documentos de pesquisa, encontram-se diários íntimos, livros de receita e relatos de viagens.

Gilberto Freyre fez uma defesa do negro e da miscigenação. Ele combateu as teorias de que o povo brasileiro era fraco e desarmonioso

em consequência da “mistura de raças”, para afirmar que a fraqueza, a baixa estatura e outras desarmonias apontadas pelos mais puristas, eram seqüelas deixadas pela má alimentação. No período colonial, com a economia girando em torno da monocultura e um débil sistema de abastecimento, a alimentação não era equilibrada, provocando o enfraquecimento do povo. Ainda em defesa da miscigenação, Gilberto Freyre chamou atenção dos leitores para o fato de que a miscigenação criou o moreno, o tipo ideal para colonizar e viver nos trópicos.

Apenas três anos depois da publicação de *Casa-grande & senzala*, em 1936, outro livro impactante veio à luz, *Raízes do Brasil*. Seu autor, Sérgio Buarque de Holanda, está na galeria dos historiadores mais talentosos e importantes do Brasil. Sua obra é marcada por um estilo contundente, leituras profundas e inovadoras e considerável plasticidade. No dizer de Antônio Candido, importante crítico e historiador da Literatura Brasileira, *Raízes do Brasil* é um livro que já nasceu clássico. Ele apareceu na década de 1930, momento em que a intelectualidade brasileira dava-se ao trabalho de repensar a formação histórica da nação. Um pensamento que tendia ao arrojo, porque marcado por inovações e inquietação. Em meio a discussões, que na verdade se arrastavam desde a década de 1920, com a Semana de Arte Moderna, da qual o próprio Sérgio participara, *Raízes do Brasil* apresentou uma linha de interpretação surpreendente. O brasileiro é um desterrado em sua própria terra! O que isto quer dizer? Quer dizer que nós desfrutamos de uma cultura e de instituições que foram talhadas em outro ambiente cultural. Tudo aquilo que construímos faz parte de uma lógica distante, se não adversa da nossa. Herdamos formas de convívio e valores talhados nos quadros do individualismo, da honra e da fidalguia. O resultado é uma estrutura social muito flexível, que dificulta a organização do trabalho coletivo. Esta é uma característica que explicaria, em parte, a nossa dificuldade em criar um sistema político impessoal, capaz de superar problemas de organização e de crescimento, deixando, ainda, uma marca profundamente negativa em relação ao trabalho.



ATIVIDADE

3. Você acabou de estudar três importantes pensadores, e todos apresentam em suas obras componentes de renovação. Faça uma coluna com o nome de cada um dos historiadores estudados. Ao lado do nome, indique que aspecto da obra foi inovador e comente-o.

RESPOSTA COMENTADA

Se você destacou da obra de Capistrano a idéia de que o Brasil é obra do povo brasileiro e a grande utilização do conceito de cultura; da obra de Freyre, o papel da família patriarcal e da miscigenação, e da obra de Sérgio Buarque, a herança ibérica e fidalga como entraves à organização coletiva, a sua atividade foi bem encaminhada. Leve em conta, contudo, que há outros pontos a serem destacados nos autores citados. Aqui, estamos trabalhando com os mais evidentes. Seja cuidadoso ao tecer o comentário relativo a cada uma das inovações que você selecionou. O bom resultado dos seus esforços depende deste cuidado.

SOCIEDADE E ECONOMIA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Bom, pelo que você aprendeu até agora, é fácil perceber que a década de 1930 foi bastante movimentada no campo das idéias. E você pode destacar, também, que este movimento esteve concentrado nas reflexões sociais.

Mas, para apimentar as discussões entre aqueles que se dedicaram a responder à pergunta “O que é o Brasil?”, veremos entrar em cena, de uma maneira contundente, as reflexões sobre História econômica. E nesse momento ganha destaque o nome de Caio Prado Júnior, um pensador com vasta formação, que desenvolveu um grande trabalho no sentido de incluir as reflexões marxistas na historiografia brasileira. Em 1942, ele

lançou o seu mais importante livro, um clássico da nossa historiografia. Ainda hoje, mesmo com a perda de prestígio do marxismo nos mundos acadêmico e político, *A formação do Brasil contemporâneo* continua figurando como leitura obrigatória para quem pretende estudar História do Brasil. Uma obra que criou escola. Caio Prado exerceu forte influência na reflexão desenvolvida sobre o Brasil nas décadas posteriores ao seu lançamento. E muita desta influência se deve ao fato de encontrarmos na obra de Caio Prado, além de uma discussão centrada em conceitos bem formulados, uma análise da formação da sociedade vinculada ao funcionamento da economia.

A partir de Caio Prado, pensar a sociedade passou a significar o mesmo que estudar e compreender profundamente a economia. Entramos numa fase da historiografia brasileira em que se tornou “obrigatório” levar em consideração os fatores de produção na tentativa de explicar a organização social e política do Brasil. Se a pergunta “O que é o Brasil?” deve ser respondida com um olho no passado, a historiografia econômica e social privilegia os fatores econômicos como explicação para a organização social. Então, este olho no passado deverá enxergar muito bem as condições de produção econômica para tecer uma explicação contundente do processo de estruturação da nossa sociedade desigual e injusta.

É correto afirmar que, até meados da década de 1980, a produção historiográfica brasileira girou em torno da economia. Boa parte do que se produziu nas universidades e revistas especializadas privilegiou uma abordagem do passado que conferia aos fatores econômicos a primazia da explicação dos fenômenos históricos.

Todavia, a década de 1980, marcou uma reviravolta nesta supervalorização do econômico. Entrou em cena, no princípio de forma tímida, para depois ganhar força e espaço, uma historiografia mais preocupada em explicar o passado a partir de coordenadas menos rígidas e mais ventiladas. É o que podemos chamar de historiografia cultural. Ela não elimina a importância do econômico para compreender o social, mas parte do princípio de que não há um determinante em história. Portanto, os fatores culturais são tão importantes quanto os econômicos quando se tenta explicar a história de uma nação.

A abertura que propõe a historiografia cultural provoca um tremendo enriquecimento temático. Alguns temas que eram considerados

irrelevantes para bem se conhecer o passado da nação brasileira passam a figurar como importantes com esta tendência. Assim, passamos a estudar os medos, as artes, as crenças religiosas não-ortodoxas, a bruxaria, a alimentação, os sonhos, as festas, as danças, a moda, a sexualidade e muito mais.

Atualmente, é correto afirmar que a historiografia cultural, além de conquistar um lugar de destaque na produção acadêmica, conseguiu apresentar aspectos da nossa cultura que eram até então ignorados.

CONCLUSÃO

Na aula de hoje, você estudou um pouco da historiografia brasileira. Trata-se de um tema amplo e complexo, mas você acabou de aprender os fundamentos desta vasta área do conhecimento histórico. Apresentei um desenvolvimento da historiografia brasileira a partir do século XIX, mais precisamente desde a formação do IHGB até os dias atuais. Assim, você pode ter idéia de como, com o passar do tempo, os historiadores brasileiros recriam o nosso passado.

ATIVIDADE FINAL

Para desenvolver esta atividade, você precisará escrever e selecionar algumas imagens. Escreva numa coluna três aspectos que podem ser considerados como fatores de produção. Numa outra coluna, escreva o nome de três aspectos que podem ser considerados como fatores culturais. Depois, selecione imagens que correspondam aos seis aspectos que você escolheu, e escreva ao lado uma pequena explicação para cada um deles.

RESPOSTA COMENTADA

Para desenvolver corretamente a atividade proposta, você deve ter escolhido como fatores econômicos aspectos como: produção, trabalho, comércio, indústria, organização dos trabalhadores, dinheiro. Ao colar a imagem ao lado do aspecto selecionado, você precisa escrever um texto que explique de que forma a palavra e a imagem indicam uma compreensão do passado que se explica pela economia. Se você procedeu assim, inclusive em relação aos aspectos culturais, a sua atividade foi resolvida com êxito.

RESUMO

Não existe um único passado. A historiografia vem demonstrando que a História é uma disciplina em constante transformação. Ela precisa mudar a maneira de observar o passado em consonância com as preocupações que marcam a sociedade atualmente. A historiografia brasileira não foge a esta regra. Ela vem acompanhando as tendências internacionais e as tensões nacionais, possibilitando à sociedade contemporânea uma apreciação do seu passado que seja compatível com as curiosidades e demandas do presente.

LEITURA RECOMENDADA

Se você gostou do tema desta aula e quer saber mais sobre a historiografia brasileira, leia o livro de José Carlos Reis, *Identidades do Brasil. De Varnhagen a FHC*. Trata-se de um livro detalhado e claro. Grande vantagem! Você encontrará análises bem conduzidas das principais obras que marcaram a nossa historiografia, tudo isso numa escrita clara, objetiva e de fácil compreensão. Um livro que enriquece a nossa visão sobre as formas de se pensar o Brasil. Boa leitura!

MOMENTO PIPOCA

A revolução de 30 (1980).

Direção: Sílvio Back.

Sinopse: Documentário sobre o movimento tenentista e a Revolução de 1930, com comentários dos historiadores Bóris Fausto, Edgard Carone e Paulo Sérgio Pinheiro.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você estudará os PCN. Nela você conhecerá as orientações deste documento que estabelece os princípios curriculares do ensino de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os PCN e o ensino de História I

Meta da aula

Apresentar os pressupostos fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- situar historicamente a produção dos PCN;
- identificar os objetivos gerais, os critérios de seleção e a organização dos conteúdos do ensino de História, preconizados pelos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Têm como objetivo propiciar subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função do desenvolvimento da cidadania do aluno. O processo de elaboração dos PCN é resultado de longo trabalho. Eles foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente, foram elaborados documentos preliminares para serem analisados e debatidos por professores, especialistas da Educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>)

Não é possível apresentar um único conceito para o termo **CURRÍCULO**. Seu significado é alterado de acordo com a forma pela qual é concebido. Pode-se identificar quatro teorias curriculares: a tradicional, a tecnicista, a crítica e a pós-crítica/pós-estruturalista. Cada qual apresenta sua própria visão de currículo.

Uma análise preliminar das teorias do currículo e, em especial, das teorias críticas e pós-críticas, é fundamental para compreendermos a abordagem proposta pelos **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**.

Embora esta palavra – **CURRÍCULO** – esteja presente no cotidiano profissional dos professores, a compreensão do seu sentido é bastante ampla. Confunde-se, de uma maneira geral, o currículo com os planos de curso, construídos a partir da associação dos conteúdos programáticos com os objetivos e das estratégias pedagógicas a serem utilizadas. O currículo assim definido torna-se uma listagem de conteúdos de uma disciplina que, no caso da História, apresenta-se cronologicamente. É uma organização técnico-científica do planejamento didático que prevê os conhecimentos, os objetivos, a metodologia e os critérios de avaliação.

Nesta concepção, nem sempre é possível cumprir os objetivos propostos para o ensino-aprendizagem da disciplina. Exatamente porque há uma priorização da informação extensiva, pretensamente neutra, à qual os conteúdos devem servir, em detrimento da abordagem conceitual e contextualizada.

Já nas perspectivas crítica e pós-crítica, entende-se o currículo como resultado de um processo histórico, cultural. Logo, sua construção não se limita a uma seleção neutra de saberes, mas a uma seleção comprometida com uma percepção de mundo que responde a questões fundamentais, tais como:

- o que se quer que o aluno seja;
- que conhecimento é válido para este objetivo;
- que saberes devem ser priorizados de acordo com os objetivos identificados;
- que fatores interferem nas escolhas feitas.

O currículo é, portanto, o resultado de uma seleção, embasada por pressupostos filosóficos e propostas políticas, explícitos ou implícitos. Todo este processo envolve saberes, identidade e poder. O currículo constrói identidade, porque é nele que tanto se demarcam os saberes ditos legítimos e necessários a cada cidadão em formação – e saber é poder – quanto se estabelecem as bases sócio-históricas de relacionamento social, econômico, político, cultural e filosófico de uma coletividade. Neste sentido, o currículo pode se comprometer a reproduzir, encobrir ou recriar as representações sociais.

AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DOS PCN

Paralelamente às profundas transformações do capitalismo, intensificadas a partir de 1970, um movimento internacional começou a propor mudanças nos sistemas de ensino. Estas mudanças estavam intimamente ligadas, é claro, às competências e às habilidades exigidas pelas novas relações produtivas. Em contraposição ao saber técnico-científico especializado e individualizado, cresceu a necessidade de formar indivíduos polivalentes, integrados ao trabalho de equipe, capacitados para comparar, ajuizar, escolher, decidir e, até mesmo, transgredir as regras e o saber.

Mundialmente, as pressões começaram a ser sentidas. Nas palavras de Santomé (1998):

Os novos modelos de produção industrial, sua dependência das mudanças de ritmo nas modas e necessidades preferidas pelos consumidores e consumidoras, as estratégias de competitividade e de melhora da qualidade nas empresas, exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica (pp. 20-21).

Em 1990, realizou-se a **CONFERÊNCIA DE JOMTIEN OU CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS**, na qual o governo brasileiro assumiu, internacionalmente, o compromisso de promover a reforma de seu sistema educativo de acordo com os novos paradigmas educacionais propostos.

Em poucos anos, toda a legislação educacional brasileira foi sendo revista e reformada. Nesse sentido, os PCN, para cada nível do ensino e disciplina, são um reflexo das novas diretrizes e objetivos traçados nesse processo.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN OU CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Realizada na cidade de Jomtien (Tailândia), entre 5 e 9 de março de 1990, teve como objetivo, segundo os organizadores, estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição para a existência futura de uma sociedade mais justa. Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de organizações intergovernamentais, regionais e não-governamentais.

Resultou na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos ou de Jomtien (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>).



ATIVIDADE

1. Leia atentamente o Art. 4º da Declaração de Jomtien:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. (...) Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNICEF, 1990).

Segundo o MEC, em 1989, o sistema de ensino do Brasil computava 27.557.542 matrículas iniciais no Ensino Fundamental. Dez anos depois, tinha 35.792.554 matrículas.

Confrontando esses dados com o trecho da Declaração de Jomtien selecionado, podemos afirmar que o Brasil cumpre integralmente as diretrizes de uma educação para todos?

RESPOSTA COMENTADA

Observe que o crescimento do número de matrículas pode ser entendido como um indício do cumprimento da proposta de universalização do acesso à educação e da promoção da equidade propostas em Jomtien. Esse dado não identifica, entretanto, a evasão escolar, a faixa etária, a composição por gênero e etnias dos matriculados, o que pode comprometer seriamente a nossa avaliação do contexto. Tais dados também não especificam se diz respeito ao atendimento da demanda do país. Por outro lado, o Art. 4º da Declaração de Jomtien registra uma percepção qualitativa do ensino que esse tipo de estatística não contempla. Muitos outros fatores precisariam ser analisados para considerarmos que o Brasil cumpre as diretrizes de uma educação para todos.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O conhecimento histórico e o ensino de História

O conhecimento histórico passou, como você já viu, por profundas mudanças ao longo do século XX. A concepção dos agentes históricos, os temas estudados, as fontes utilizadas, a percepção de tempo, por exemplo, foram transformadas. A aproximação da História com outras ciências sociais proporcionou a adoção de novos conceitos, novos métodos e abordagens e novos objetos.

As mudanças não se deram somente no campo da produção do conhecimento histórico. Elas também ocorreram dentro da própria organização das sociedades e da concepção de ensino.

À tradicional perspectiva da relevância do ensino de História para a formação da cidadania, somou-se o reconhecimento do seu papel na constituição da noção de identidade e do estabelecimento de relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas.

As propostas educacionais para o ensino de História devem trabalhar a relação entre o particular e o geral, as noções de diferenças e semelhanças e as noções de continuidade e de permanência.

Nesse contexto:

o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (BRASIL. MEC, 2000, v. 5, p. 33).

Saber histórico e saber histórico escolar

Uma primeira distinção que os PCN de História preconizam é a necessidade de compreendermos as diferenças entre o saber histórico e o saber histórico escolar. O primeiro é concebido como um campo de pesquisa e produção de conhecimento a cargo dos historiadores, enquanto o segundo é o conhecimento produzido no espaço escolar.

Nessa perspectiva, professores e alunos reelaboram o saber histórico. Esse é um processo de seleção e apropriação de aspectos da produção científica, a partir de objetivos pedagógicos específicos,

associados às vivências proporcionadas por diferentes fontes de informação a que têm acesso docentes e discentes. Assim, “os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar” (BRASIL. MEC, 2000, v. 5, p. 35).

A importância do conhecimento científico não é negada pela concepção de saber escolar. A percepção da existência do saber escolar permite que se ultrapasse a visão da escola como lugar de instrução e transmissão de saberes, para entendê-la como espaço educacional, que interage criativamente com a cultura.

Na relação entre esses saberes, os PCN destacam três conceitos fundamentais que precisam ser trabalhados: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. Esses conceitos se alteram de acordo com a concepção de História adotada, exigindo uma coerência teórica que os articule. No desenrolar de nosso curso, já pontuamos essas questões em diversas aulas, não sendo oportuno, neste momento, aprofundarmos conceitualmente a questão.

Ressalta-se, nos Parâmetros, a importância da transposição dos métodos de pesquisa histórica para o ensino, a fim de propiciar situações de ensino-aprendizagem autônomas. Valoriza-se, também, a utilização de diversas fontes e as comparações entre presente e passado.

Objetivos gerais do ensino de História

A construção do currículo é um processo de seleção de conteúdos, metodologias, abordagens e valores, que estão intimamente ligados às intenções e às tensões coletivas que envolvem sua elaboração. Assim, a clara definição dos objetivos do ensino-aprendizagem é fundamental para uma reflexão do currículo.

Embora nos interessem especialmente o 1º e o 2º ciclos do Ensino Fundamental, é importante observarmos que, apesar de os PCN dos diferentes níveis de ensino terem sido produzidos por equipes diferentes, encontram-se uma coerência e um aprofundamento dos objetivos gerais, propostos para a História na Educação Básica. Observe, no **Quadro 24.1**, o desdobramento dos objetivos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, de acordo com seus eixos centrais.



Os PCN estabelecem objetivos para cada ciclo do Ensino Fundamental, entretanto, não vamos abordá-los neste momento do nosso estudo. Esse detalhamento poderá ser feito em outra aula ou em seu estudo individual, já que os objetivos gerais para o Ensino Fundamental contemplam, obviamente, as especificidades.

Quadro 24.1: Objetivos gerais de História para a Educação Básica

Ensino Fundamental	Ensino Médio
Identificar o próprio grupo de convívio na localidade, na região, no país, além de manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto de tais processos.
Situar acontecimentos e localizá-los numa multiplicidade de tempos.	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-os como construções culturais e históricas.
	Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade.
Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.	Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
	Estabelecer relações entre continuidade/permanências e rupturas/transformação nos processos históricos.
Questionar a própria realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas <i>político-institucionais</i> e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de textos, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversificada, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, considerando critérios éticos.	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente construídos.
Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.



ATIVIDADE

2. A partir da análise do **Quadro 24.1**, é possível identificar o objetivo geral do ensino de História na Educação Básica de acordo com os PCN. Na sua opinião qual é esse objetivo geral?

RESPOSTA COMENTADA

Você observou que o conjunto de objetivos se relaciona à perspectiva de que o ensino de História contribui decisivamente para: a constituição da autonomia na produção do conhecimento; a construção e percepção da identidade; a consolidação dos valores essenciais ao exercício da cidadania em um contexto democrático; o auto-reconhecimento como agente histórico; o reconhecimento e convivência com a diversidade. Essas preocupações são compreendidas apenas se pensarmos nos desafios que o novo milênio traz para os indivíduos e para as sociedades contemporâneas.

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

Os PCN partem da premissa de que é impossível estudar a História de todos os tempos e sociedades, portanto, é necessário criar critérios norteados pelos objetivos gerais do ensino da disciplina, a fim de selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados.

O critério básico proposto prevê que a seleção parta das problemáticas locais presentes, sem deixar de interagir com as questões regionais, nacionais e mundiais em diferentes tempos. Dessa forma, respeita-se a heterogeneidade social típica do Brasil e contempla-se a possibilidade de interlocução com os conhecimentos da criança.

Outro critério de seleção é aquele que permite a escolha de conteúdos articulados com os temas transversais, assunto de nossas próximas aulas. Considerando essa articulação, as relações de trabalho, as diferenças (culturais, étnicas, etárias, de gênero etc.), as lutas e conquistas políticas, as relações entre os homens e a natureza, as reflexões sobre a cidadania e as imagens e os valores em relação ao corpo devem ser contempladas.

Os conteúdos nos PCN não são definidos. Nem poderiam, já que a perspectiva pressupõe o trabalho a partir da realidade da comunidade escolar. Assim, cabe aos professores identificar os conteúdos mais relevantes no contexto da comunidade em que trabalham. Esses conteúdos não são imutáveis, e devem ser revistos ao longo do tempo, em consonância com as problemáticas sociais que surjam.

Primeiro ciclo

O ensino e a aprendizagem da História no primeiro ciclo estão voltados para as atividades que permitam ao aluno, por meio História local e do cotidiano, identificar semelhanças e diferenças, permanências e transformações na sociedade de sua localidade, no presente e no passado.

As fontes orais e iconográficas são ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de linguagem escrita. Fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações e objetos de uso cotidiano são exemplos de documentos que podem ser utilizados nessa fase.

Esse é o momento de introduzir a leitura das diversas fontes de informação. Ao professor cabe orientar o trabalho de forma que os alunos sejam capazes de “identificar as especificidades das linguagens dos documentos”, reconhecendo-os como fontes de informação histórica (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 5, pp. 49-50).

Segundo ciclo

O ensino e a aprendizagem da História no segundo ciclo dão continuidade ao que já foi desenvolvido e procuram realizar um trabalho mais específico com a leitura de obras de conteúdo histórico. Essa prática propicia situações de comparação de informações de diferentes fontes, de expressão da própria compreensão do aluno e de investigação de outras explicações para os acontecimentos.

O eixo temático proposto pelos PCN para este ciclo é a História das organizações populacionais. O critério de seleção de conteúdos, nesse contexto, deve priorizar:

- os deslocamentos populacionais do território brasileiro, partindo da procedência geográfica e cultural das famílias dos alunos e considerando os contextos históricos de sua ocorrência;

- os grupos e classes sociais que lutam ou lutaram por causas e direitos políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- as diferentes organizações urbanas e os centros político-administrativos brasileiros;
- as relações que a localidade estabelece com as localidades regionais, nacionais e mundiais e os centros político-administrativos no passado e no presente;
- as medições do tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações para organizarem sínteses das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.



ATIVIDADE

3. As temáticas propostas para o primeiro e segundo ciclos pelos PCN apresentam conteúdos gerais comuns, no que diz respeito ao ensino de História. Identifique pelo menos três destes conteúdos comuns.

RESPOSTA COMENTADA

Você percebeu que há uma preocupação, nos PCN, para que o processo de ensino-aprendizado da História permita: a busca de informações em diferentes fontes; a análise de documentos de diferentes naturezas; a troca de informações sobre o objeto de estudo; a comparação de informações e de perspectivas diferentes sobre o que é estudado; a formulação de hipóteses e questões sobre o tema estudado; o registro em diferentes linguagens do conhecimento acumulado; o conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo. Tais saberes contribuem para a construção do conhecimento histórico, para a constituição da autonomia no processo de aprendizado e para a percepção da diversidade das visões e dos registros da História, por exemplo.

CONCLUSÃO

O estudo dos PCN não se esgota, obviamente, aqui. Preocupamo-nos em apresentar apenas alguns pressupostos fundamentais do documento. O tema é complexo e requer reflexão mais aprofundada.

Considerando que o ato educativo é essencialmente político, o processo de organização do saber histórico escolar precisa partir de uma proposta política consciente para que possamos “viver a história como uma possibilidade” (FREIRE, 2000, p. 57).

Nesse contexto, que conteúdos e metodologias priorizar?

É fundamental que se destaquem conhecimentos e abordagens que permitam ao aluno repensar seu presente, assim como garantir sua ação central no processo de ensino-aprendizagem. Não se deve esperar que o aluno, especialmente do Ensino Fundamental, promova espontaneamente transferências de saberes incompatíveis com suas possibilidades de vivência de desenvolvimento cognitivo e afetivo. É necessário estabelecer as pontes, indicar o caminho para as inferências, associações, comparações e aproximações. A partir desta orientação, deixá-lo observar, instigá-lo a criticar e representar o mundo que o cerca.

ATIVIDADE FINAL

Esta aula coloca em pauta o motivo pelo qual as diretrizes curriculares se denominam *parâmetros*, da mesma forma que põe em debate o papel que o docente deve assumir na construção do currículo.

Explique que ação o professor deve ter na construção do currículo escolar, considerando o significado da palavra parâmetros.

RESPOSTA COMENTADA

Os PCN, ao estabelecerem objetivos gerais, específicos e eixos temáticos para diferentes fases do ensino, apresentam-se como um documento nacional aberto. Trata-se de uma proposta norteadora da elaboração dos currículos nos diferentes contextos sociais brasileiros. Nesse sentido, cabe ao professor, coletivamente, em interação com a comunidade, definir conteúdos significativos para servirem de base para o desenvolvimento das propostas mais gerais dos PCN.

RESUMO

Nesta aula, você teve a oportunidade de entrar em contato com os PCN. Inicialmente, buscou-se situar a produção dos parâmetros com o processo histórico para a melhor compreensão do seu contexto de elaboração. Identificamos as correntes das teorias do currículo que mais influenciaram a elaboração do documento. Em um segundo momento, tratamos dos objetivos gerais, os critérios de seleção e organização dos conteúdos para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1 e 5.

O texto integral dos PCN é leitura essencial na atualidade.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel et al. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

Esse artigo contextualiza a questão do ensino de História no Brasil, fazendo a reflexão sobre saber histórico/saber histórico escolar e as contribuições da História Cultural para o ensino da disciplina.

LOPES, Alice de Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 13-54.

Artigo que apresenta um panorama das teorias do currículo no Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

Livro básico sobre as teorias do currículo no Brasil, com ênfase nas contribuições das vertentes críticas e pós-críticas.

SITES RECOMENDADOS

www.unicef.org/brazil/jomtien.htm — Declaração de Jomtien.

www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm — PCN do Ensino Fundamental

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos tratar das orientações didáticas para o ensino de História.

Os PCN e o ensino de História II

AULA 25

Meta da aula

Apresentar as orientações didáticas preconizadas pelos PCN para o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- conhecer as principais orientações didáticas preconizadas pelos PCN para o ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- relacionar as orientações didáticas com situações práticas de ensino-aprendizagem.

Pré-requisitos

Esta aula é um desdobramento da anterior. Portanto, os conteúdos trabalhados na Aula 24 – objetivos gerais do ensino, critérios de seleção e organização dos conteúdos – são fundamentais para o acompanhamento das considerações e conteúdos desta aula.

Outras aulas, como a 13, a 14, a 15 e a 16, serão igualmente importantes, sendo mencionadas no andamento desta aula.

INTRODUÇÃO

(...) Aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente não é burra. Esquecimento é prova de inteligência. A escola é burra e incompetente porque ela não fala sobre aquilo que é vitalmente importante para as crianças (ALVES, 1997, p. 102).

Na aula anterior, você teve acesso ao contexto histórico de produção dos PCN, à reflexão sobre saber histórico e saber histórico escolar, aos objetivos gerais do ensino de História no Ensino Fundamental, aos eixos temáticos propostos para cada ciclo e aos critérios de seleção e organização de conteúdos propostos pelos PCN.

Não esgotamos, como registrei na aula anterior, todos os aspectos abordados no documento. Por opção, os objetivos específicos dos ciclos, as sugestões para avaliação, o aprofundamento dos eixos temáticos e as orientações didáticas não foram tratados.

Nesta aula, resgataremos apenas uma dessas “faltas”: a apresentação das orientações didáticas. Dessa forma, você conhecerá os pressupostos fundamentais e a estrutura de organização dos PCN, possibilitando aprofundamentos futuros e leituras complementares.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Começemos com uma visão geral!

Nos PCN,

(...) propõe-se, para o ensino de História, conteúdos e situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos refletir criticamente sobre as convivências e as obras humanas, ultrapassando explicações organizadas a partir unicamente de informações obtidas no presente e a partir unicamente de dados parciais. Propõe-se, assim, que os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo) (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 5, p. 76).

Nota-se que o documento pretende que o aluno seja o agente principal de seu conhecimento, sem desvalorizar o papel do professor. O aprendizado, nesse contexto, se estrutura sob a ótica do questionamento, da reflexão, das análises, das pesquisas, das interpretações, das comparações, dos confrontamentos e da organização do saber histórico. Abdica-se das explicações prontas e das informações unilaterais para se investir na criação de vivências nas quais os saberes se tornam conhecimentos significativos.

Nesse sentido, cabe aos docentes, por exemplo, no exercício de sua atividade:

- valorizar os saberes prévios dos alunos;
- criar momentos de trocas e de avaliação das informações e opiniões;
- propor novos questionamentos a partir da introdução de novos dados;
- selecionar materiais de fontes de informação diferentes;
- promover visitas e pesquisas em locais ricos em informações;
- propor a materialização dos estudos por meio da elaboração de livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos e mapas.

A PROBLEMATIZAÇÃO COMO ABORDAGEM SISTEMÁTICA DOS CONTEÚDOS

A problematização dos conteúdos históricos propõe a sistemática prática do questionamento da realidade a partir do presente. Trata-se de uma abordagem geradora da investigação. A identificação de uma situação-problema cotidiana proporciona momentos de questionamento nos quais as relações dos diferentes sujeitos históricos se confrontam, instigando a pesquisa de diferentes fontes de informação e propiciando o estabelecimento de comparações.

A relação central nessa abordagem é a do questionamento com a contextualização, e assim, estimular a reflexão em um contexto conhecido da criança. Parte-se do mais singular, mas não menos complexo, para a abstração, a generalização, a comparação etc.

A título de exemplo, analisemos uma situação prática:

Uma criança das nossas grandes cidades, por exemplo, está em contato, lamentavelmente, com informações que associam os conflitos entre facções do crime organizado com o domínio de território. O território é um espaço geográfico gerador de poder e riqueza. Dominá-lo, ou não, é essencial para a sobrevivência do grupo. Essa reflexão pode ser o elo para estudar vários conflitos históricos por controle de território.

Uma criança do universo rural dificilmente teria essa vivência para gerar o questionamento que se deseja sobre as disputas por territórios. Nesse caso, a problematização teria de enfatizar a divisão da terra no campo. A prática de **GRILAGEM**, por exemplo, pode ser um ponto de partida. Por caminhos diferentes, chegaríamos às mesmas possibilidades de abstração, generalização e comparação, partindo do conhecimento prévio do aluno.

GRILAGEM

Prática de apossar-se de terras alheias mediante o uso de escrituras de propriedade falsas.

ATIVIDADE

1. Observe a ilustração a seguir.



Figura 25.1: Mulher indígena guajá amamentando um porco-do-mato.

Seguindo as orientações de problematização, como você utilizaria essa ilustração em sala de aula?

COMENTÁRIO

Qual foi sua reação? Ficou chocado? Sua impressão é importante para refletir sobre o que pode acontecer em sala. Mas como trabalharíamos a imagem? Em primeiro lugar, as impressões e interpretações do grupo deveriam ser discutidas. Essa troca de informações traria à tona percepções distintas da cena. A ótica da sociedade ocidental contemporânea se chocaria, fatalmente, com a da comunidade indígena, gerando indagações sobre a diferença. Novos dados precisariam ser incorporados para que os alunos tivessem uma compreensão mais aprofundada do registro fotográfico. A relação homem-Natureza estaria no centro da questão. Seria o incentivo para outras reflexões. Poderia ser o ponto de partida, por exemplo, para a discussão do chamado "encontro de culturas", resultado do confronto entre europeus e indígenas no período colonial.

O TRABALHO COM O DOCUMENTO

Você já trabalhou o tema nas Aulas 13, 14 e 15; portanto, já possui uma compreensão conceitual do que é documento.

Vejamos a reflexão que os PCN trazem!

Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Nesse sentido, eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado. A grande maioria não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Assim, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (línguas, usos, sentidos, mensagens, discursos) (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 5 p. 79).

A reflexão dos PCN ressalta o caráter essencial dos documentos para a produção do conhecimento histórico, deixando demarcado que nossa análise é uma interpretação do presente sobre os vestígios do passado. Os documentos são produtos de uma época e trazem marcas de seu tempo, exigindo na nossa análise considerações atentas.

Podemos identificar, portanto, dois pressupostos fundamentais para o trabalho didático com documentos:

- os documentos são fontes de informação não-neutras;
- os documentos são interpretados, e essas interpretações não são, igualmente, neutras.

A tarefa do professor aqui é a de propiciar situações de aprendizagem em que o aluno tenha contato com documentos, que identifique sua linguagem e as marcas dos tempos que ele traz. É importante que o aluno seja estimulado a retirar deles as informações

relevantes, criticando sua condição de produção.

Pensemos numa foto clássica de família do século XIX. Nela, estão demarcadas hierarquias de sexo e gênero. Compará-la com uma foto atual com a mesma temática ressaltaria mudanças e permanências importantes para o aprendizado histórico do patriarcalismo, por exemplo.



ATIVIDADE



2. O exercício a seguir foi proposto para uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental. Leio-o atentamente.

Ao longo de sua trajetória pelo mundo, o homem deixou sinais, indicando o seu propósito de transformar a si e à natureza. (...) Ler e interpretar esses registros são tarefas da História (VALENTINI, 1999, p. 15).

a. Os sinais são os vestígios que os homens deixam através do tempo decorrentes da sua relação com outros homens e com a natureza. Esses vestígios são fundamentais para os historiadores reconstruírem as relações sociais através do tempo.

Que palavra do texto, utilizada como sinônimo de sinais, reforça essa idéia de vestígio, de marca? _____

b. Os sinais aos quais o texto se refere são as chamadas _____, base das informações para que os historiadores realizem seus estudos.

c. O texto identifica, a partir dos sinais deixados pelos homens, duas ações fundamentais, desenvolvidas pelos pesquisadores da História no seu trabalho de reconstrução do passado e do presente. Sublinhe, no texto, os verbos que as definem.

d. Agora, identifique dois argumentos que justifiquem a existência de uma relação entre a atividade oferecida aos alunos da 5ª série e as orientações didáticas propostas pelos PCN.

COMENTÁRIO

A realização do exercício, como você pode observar, demarca que as fontes históricas são produção concreta do homem, por meio do relacionamento de sinônimos expressivos (sinais, vestígios, marcas e registros). Nesse sentido, deixa claro que as fontes são um legado histórico. Por outro lado, evidencia que a produção do conhecimento histórico é uma reconstrução das relações sociais no tempo, que se realiza por meio da leitura e interpretação do historiador das fontes. A atividade ressalta a não-neutralidade dos dois processos: o de produção e o de análise das fontes. Nesse contexto, gera-se uma situação de aprendizado conceitual e problematizador.

O TRABALHO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE FONTES

Valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam, por exemplo, apenas o acesso a informações históricas de caráter cumulativo (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 5, p. 83).

O desenvolvimento da leitura crítica do aluno é uma função do docente de qualquer disciplina. O ensino de História é um espaço privilegiado para o desempenho dessa tarefa.

A preocupação maior não deve estar centrada na compreensão do que se diz literalmente no texto, mas na distinção dos contextos, funções do texto, estilos, argumentos apresentados, intencionalidades. “Didaticamente, é importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores” (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 5, p. 82). Essa orientação é válida tanto para as fontes primárias quanto para as secundárias.

A própria fonte deve ser alvo de questionamento. O docente precisa planejar atividades que oportunizem a problematização dos textos selecionados. O aluno precisa ser estimulado a posicionar-se diante das informações que recebe.

Nessa perspectiva, é extremamente relevante para o docente ter contato com os estudos sobre Leitura e sobre Análise do discurso. Trataremos desses temas em outra oportunidade, mas, para aguçar sua curiosidade, já indicamos algumas obras que abordam essas temáticas nas referências bibliográficas.

ATIVIDADE



3. Leia atentamente a citação:

O texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as idéias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época. Cada período histórico coloca para os homens certos problemas e os textos pronunciam-se sobre eles (PLATÃO; FIORIN, 1996, p. 17).

Responda:

- a. Qual o argumento utilizado pelos autores para justificar a não-neutralidade do texto?

b. Oportunizar situações de aprendizado que permitam a percepção de que “todo texto tem um caráter histórico” tem implicações profundas para a formação do cidadão. Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

a. Como seres históricos, estamos posicionados no mundo, isto é, temos opiniões, valores, perspectivas, projetos relacionados ao contexto sócio-histórico em que vivemos. Nossas manifestações, portanto, são sempre comprometidas com certas intenções explícitas ou implícitas. Nesse sentido, não há texto neutro.

b. Em um mundo em que a circulação de informação atinge graus nunca antes imaginados, é fundamental que todo leitor tenha autonomia crítica para indagar o que lê. Tomar a informação como verdade pronta e acabada é uma atitude que enfraquece o exercício de nossa condição de sujeitos históricos.

CONCLUSÃO

Os PCN não se propõem a serem “receita de bolo”, por isso não apresentam propostas fechadas. Nesse contexto, entende-se por que no âmbito das orientações didáticas não tenhamos acesso a explicações de métodos e técnicas de trabalho.

Encontramos no texto orientação de trabalho. Nesse sentido, não são apresentadas técnicas de trabalho com o texto, mas rumos desejados para a sua análise e aproveitamento didático.

Demarca-se aqui, mais uma vez, a necessidade de se trabalhar com fontes primárias e secundárias de diversas origens e com diferentes linguagens.

O protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem é reforçado com o intuito de proporcionar uma construção crescente de

autonomia. O conhecimento dos procedimentos de análise histórica e seu domínio estão no centro da preocupação pedagógica, para além do domínio dos conteúdos.

Por fim, cabe ressaltar a importância dada à construção da percepção de que somos seres e agentes históricos. Não existimos fora da História; ao mesmo tempo que a construímos, somos marcados por ela. A consciência do papel de agente histórico é, assim, talvez, um dos objetivos mais fundamentais da proposta dos PCN para o ensino de História.

ATIVIDADE FINAL

A História é construída pelos homens em grupo e é recriada, enquanto conhecimento, por outros homens – os historiadores – que olham o passado com um olhar contaminado pelo lugar social que ocupam no presente.

Todo indivíduo está inserido na construção dos processos históricos e produz, mesmo sem querer, interpretações destes processos. Tais interpretações devem interagir com aquelas veiculadas pelo conhecimento histórico sistematizado, sobre o qual a História-disciplina trabalha. Assim, interessa uma História-disciplina que materialize para o aluno sua condição de ser histórico, que sofre os efeitos das transformações sociais e que as (re)produz (SANTIAGO; MIRANDA, 2000).

Identifique no texto dois pressupostos dos PCN que embasam suas orientações didáticas.

RESPOSTA COMENTADA

O texto destaca a nossa condição de sujeitos históricos e identifica nosso comprometimento com o mundo em que vivemos, como “criadores” e “criaturas”. Ressalta, também, que a produção de conhecimento está sujeita a essas influências, valorizando os conhecimentos prévios que possuímos e a necessidade de confrontá-los com outros. Além disso, aponta para a importância do ensino da História como possível veículo de revelação da complexidade de nossa condição e da sua responsabilidade.

RESUMO

As orientações didáticas preconizadas pelos PCN podem ser relacionadas a algumas situações práticas de sala de aula. Destaca-se, no contexto da aula, a problematização como abordagem sistemática dos conteúdos e as sugestões para o trabalho com documentos e fontes sem, contudo, esgotar a temática e o texto do documento.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1 e 5.

O texto integral dos PCN é leitura essencial na atualidade.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Trad. de Batriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos do ensino de História*. Niterói: EDUFF, 2000.

Os dois textos anteriores são básicos para a reflexão da metodologia do ensino de História.

SITES RECOMENDADOS

www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm. Aqui você encontrará os PCN do Ensino Fundamental.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, trabalharemos com os temas transversais propostos pelos PCN e sua interlocução com o ensino de História.

Os PCN e o ensino de História III

Meta da aula

Apresentar os temas transversais propostos pelos PCN.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- conhecer os critérios adotados para escolha dos temas transversais;
- conceituar transversalidade;
- identificar os temas transversais propostos pelos PCN;
- reconhecer os objetivos dos temas transversais;
- identificar as orientações didáticas propostas para o desenvolvimento dos temas transversais;
- relacionar temas transversais e ensino de História.

Pré-requisitos

As Aulas 24 e 25 tratam dos PCN no contexto da disciplina. Favorecem, portanto, a articulação dos temas transversais com o ensino de História, pois orientam a seleção de conteúdos e demarcam pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos.

INTRODUÇÃO

ART. 1º

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
 - II – a cidadania;
 - III – a dignidade da pessoa humana;
 - IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
 - V – o pluralismo político.
- (...)

ART. 3º

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – constituir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (BRASIL. Constituição, 1988).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir dos princípios e fundamentos da Constituição de 1988 (**ARTIGOS 1º E 3º**), propõem uma educação comprometida com a cidadania. Identificam que a educação escolar para a realização desse compromisso deve promover a dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social.

Claro que essas metas, ou objetivos gerais, não estão realizadas e consolidadas na sociedade brasileira. Muito pelo contrário! Não podemos dizer, por exemplo, que nossa sociedade é justa e sem preconceito, podemos?

Os PCN ressaltam, portanto, que o projeto pedagógico precisa estar comprometido com as questões sociais do presente, proporcionando situações de reflexão e posicionamento que sejam significativos para a construção de valores e atitudes adequados à proposta de construção de uma sociedade democrática e justa.

Esse compromisso pressupõe a compreensão da escola como espaço de reprodução social, mas, também, como espaço de transformação. Exige que o processo educativo seja entendido como processo político. Reafirma a perspectiva de uma educação problematizadora e participativa.

É nesse contexto que se insere a proposta dos temas transversais dos PCN.

EDUCAR EM UMA NOVA PERSPECTIVA

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização (PETRAGLIA, 2002, p. 68-69).

A crescente defesa da inserção de questões de grande relevância social no ensino esbarra nas dificuldades em abordar contextos complexos no âmbito fragmentado das disciplinas.

Nesse sentido, a estruturação disciplinar do ensino contribuiu fortemente para o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade em diferentes áreas, mas produziu efeitos negativos. Um desses efeitos foi

que os saberes, crescentemente especializados, foram se desarticulando no processo de ensino-aprendizagem, dificultando sua compreensão.

Entendendo-se o conhecimento como um processo de articulação de saberes diversos, percebe-se que a estruturação do ensino-aprendizagem de forma unicamente disciplinar não atende às exigências da contemporaneidade.

MORIN (2000) afirma que, para um conhecimento ser pertinente, é necessário tornar evidente:

- o contexto – as referências de produção da informação e do dado;
- o global – as relações entre o todo e as partes;
- o multidimensional – as dimensões diversas das unidades complexas;

- o complexo – a inseparabilidade das partes constitutivas do todo.

Para a percepção dessas propriedades do conhecimento pertinente, segundo Morin (2000), a educação deve promover a “inteligência geral”, capaz de operar e organizar a mobilização dos conhecimentos de conjunto.

Considerando que o mito do conhecimento enciclopédico está definitivamente superado – temos consciência de que é impossível apreendermos todo conhecimento acumulado pela humanidade –, e que é inviável o abandono completo da estrutura disciplinar, crescem os investimentos em propostas articuladoras desses saberes fragmentados.

A proposta de trabalho escolar com temas transversais é, portanto, uma das alternativas que se apresentam para promover essa articulação.

EDGARD MORIN (1921-)

É francês de origem judaica. Atuou no Partido Comunista por dez anos, do qual foi expulso, em 1951, pelas críticas ao stalinismo. Foi, também, voluntário na Resistência francesa. Estudou inicialmente Economia Política, e matriculou-se, posteriormente, na Sorbonne, simultaneamente, nos cursos de História, Geografia e Direito, freqüentando, também, disciplinas de Ciências Políticas, Sociologia e Filosofia. É uma das maiores referências mundiais sobre pensamento complexo. Em sua vasta obra, destacam-se: O método (vários volumes, cujo primeiro surgiu em 1977); *Ciência com consciência* (1982); *Ciência e consciência da complexidade* (1984); *Introdução ao pensamento complexo* (1990).

ATIVIDADE



1.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega (MORIN, 2000, p. 43).

Na prática escolar predominante, podemos identificar inúmeros exemplos dessa miopia e até mesmo da cegueira descritas por Morin. Apresente uma vivência prática da abordagem teórica apresentada pelo autor.

RESPOSTA COMENTADA

Você, como professor, não pode esquecer sua experiência como aluno! Embora o ensino de algumas disciplinas esteja mais contaminado com a fragmentação do que outras, não faltam exemplos dessa prática em nossa história escolar! Quem não se lembra dos colegas que escreviam ótimas redações, mas eram péssimos em gramática normativa? Os mais antigos contam que aprendiam uma história cheia de nomes e datas, surpreendendo-se com pouco conhecimento que possuem do processo histórico. A própria desarticulação dos conteúdos programáticos das disciplinas é exemplo da fragmentação. Na Literatura pode-se estar estudando um movimento, como o Romantismo, sem que haja um enfoque do período histórico de interesse.

TEMAS TRANSVERSAIS: UM CONCEITO

Como se sabe, os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo (RAMOS, 1998, p. 17).

A partir da definição de Rafael Yus Ramos, é possível compreender por que no texto dos PCN registra-se que os temas são ditos transversais para indicar “a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático” (BRASIL. MEC, PCN, 2000, v. 8, p. 29).

A perspectiva transversal exige nova organização dos conteúdos e uma revisão da prática pedagógica de todos os docentes no ambiente escolar, pois não constitui novas áreas ou disciplinas, mas as integra. Exige, também, que a escola atue na educação de valores e atitudes em todas as áreas. Além disso, essa proposta pressupõe o trabalho sistemático e contínuo de todas as áreas do saber em torno dos temas, tratando o conhecimento como processo.

A transversalidade pressupõe, portanto, a percepção da complexidade. Mas o que é ser complexo?

A origem da palavra é latina (*complexus*). Complexo é o “grupo ou conjunto de coisas, fatos, ou circunstâncias que tem qualquer ligação ou nexos entre si” (CUNHA, 1986, p. 201). Nesse sentido,

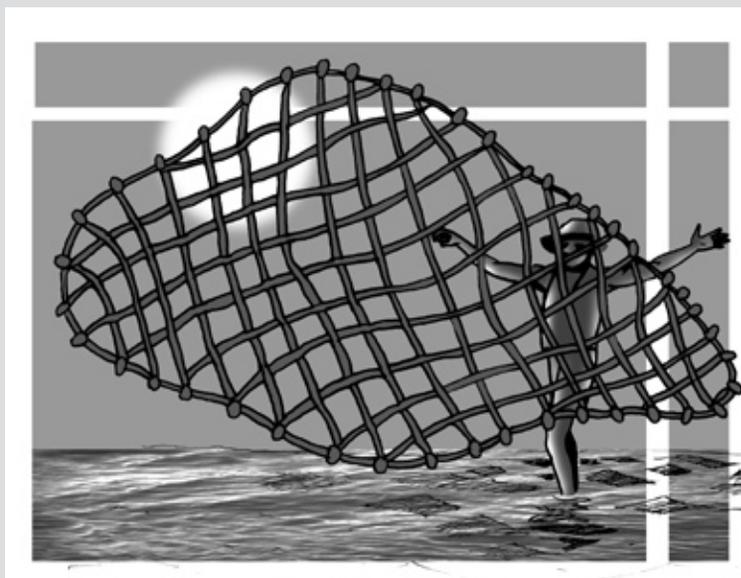
a complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas faces (PETRAGLIA, 2002, p. 48).

Os temas transversais são, portanto, temas que não podem ser compreendidos a partir da especialização disciplinar, pois diversos saberes são inerentes a sua existência e análise. Morin nos diz que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem ‘aprender o que está tecido junto’” (2000, p. 45). É esse parcelamento e compartimentação que os temas transversais procuram minimizar no contexto do ensino escolar.

ATIVIDADE



2. Observe a imagem.



A estrutura da “rede” vem sendo associada à compreensão divulgada de conhecimento complexo, ao qual a perspectiva transversal se filia. A partir das leituras já feitas nesta aula e da observação da ilustração, justifique essa associação recorrente na literatura especializada entre a estrutura da rede e a produção do conhecimento.

RESPOSTA COMENTADA

Pense que a rede, como a teia e o tecido, é composta de vários fios. Esses fios existem individualmente, mas só se tornam rede, teia ou tecido quando entrelaçados, articulados uns aos outros. A partir dessa articulação é que passam a ter significado, correto? Nesse sentido, você já “pescou” o sentido da relação proposta entre a rede e o conhecimento! As informações são como o fio. Existem isoladamente, mas só produzem conhecimento efetivo quando articuladas entre si, autonomamente, pelo indivíduo. Linda imagem essa da rede e do conhecimento, não?

OS TEMAS TRANSVERSAIS DOS PCN

No âmbito dos PCN, a escolha dos temas transversais pressupôs a identificação de critérios de seleção, considerando a abrangência do eixo norteador: construção da cidadania e da democracia. Quatro critérios foram estabelecidos para proceder às escolhas dos temas: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social.

A partir dessas orientações, os especialistas envolvidos no processo de elaboração dos PCN escolheram cinco temas transversais básicos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Vejamos, sinteticamente, o que se pretende com cada um desses temas.

Ética

Considerando que a ética reflete sobre as condutas humanas, o documento centra sua atenção na preocupação com justiça, que deve permear as relações escolares e o ensino. Nesse sentido, conteúdos específicos foram priorizados: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Pluralidade cultural

Partindo da premissa de que se vive em uma sociedade plural, é fundamental respeitar as diferenças existentes. A escola deve promover a superação da discriminação com o aprendizado da riqueza inerente à diversidade etnocultural, através do diálogo e da convivência das diferentes formas de expressão cultural.

Meio ambiente

Entendendo-se o meio ambiente como a relação dos seres vivos entre si e com o meio físico-natural, é importante “refletir sobre as relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas” para “o desenvolvimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental” (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 8, p. 33).

Saúde

Os PCN partem do princípio de que o nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem. Nesse sentido, falar de saúde é refletir sobre a poluição, o consumismo, a desigualdade social e a exclusão. Cabe à escola, nesse contexto, divulgar o conhecimento de atitudes favoráveis e desfavoráveis à saúde, motivar e capacitar para o autocuidado, proporcionar a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Orientação sexual

O objetivo desse tema é “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL. MEC. PCN, 2000, v. 8, p. 34). Para isso, três eixos de trabalho são destacados: o corpo humano, as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. A intervenção pedagógica, nesse caso, deve propiciar aos jovens condições para o exercício responsável e prazeroso da sexualidade.

Deixou-se registrado, ainda, nos PCN, que o trabalho através da transversalidade poderia contemplar temas locais, “temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do estado, da cidade e/ou da escola” (BRASIL. MEC. PCN, 2000, p. 35).

Foi feita, nesta aula, uma síntese dos temas, conforme está presente no texto “Apresentação dos temas transversais” (Volume 8); contudo, cada tema possui um texto de desenvolvimento específico, que se distribuem nos Volume 8 (ética), Volume 9 (meio ambiente e saúde) e Volume 10 (pluralidade cultural e orientação sexual). O aprofundamento dos temas exige, obviamente, a leitura desse conjunto de textos específicos.



ATIVIDADE

3. Considerando os critérios de seleção propostos para a escolha dos temas transversais e a possibilidade de identificar temas locais, identifique um tema local que seria inerente ao contexto socioeconômico de sua região.

RESPOSTA COMENTADA

Obviamente, esta atividade pode ter várias respostas. Por exemplo, em contato com professores da cidade de Itaocara, pude detectar que a situação do rio Paraíba do Sul é um problema local significativo. Esse poderia ser o tema transversal proposto para aquela comunidade. O importante é que seu exemplo não traduza sua opinião, mas uma preocupação coletiva da comunidade com a qual trabalha.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Mantendo as orientações didáticas já mencionadas nas Aulas 24 e 25, os PCN dão ênfase a três pontos no âmbito dos temas transversais: a participação, o aprendizado de normas e regras e a organização dos conteúdos sob a forma de projeto.

Nesse aspecto, o texto ressalta que o aprendizado da participação só é possível a partir da vivência dos educandos, orientando que se “ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre a consequência de seus atos” (BRASIL. MEC, PCN, 2000 v. 8, p. 59). A intervenção sistemática e planejada do professor é necessária para garantir a participação efetiva dos alunos e o desenvolvimento da autonomia.

A compreensão da natureza social das normas e regras é outra preocupação expressa nos PCN que exige vivência. Nesse caso, a produção coletiva de normas e regras para o convívio escolar é indicada, prevendo a discussão e avaliação constante das decisões.

A proposta do trabalho dos temas transversais através de projeto é o elemento novo dessas orientações didáticas.

Considerando que a organização dos conteúdos por meio de projetos favorece a percepção da complexidade a partir da articulação das contribuições de diferentes disciplinas, é fácil compreendermos sua associação com o método de trabalho que promove a transversalidade.

Segundo Hernández e Ventura (1998):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p. 61).

A organização dos conteúdos por projeto exige que docentes e alunos partilhem o processo de organização do ensino-aprendizagem de forma a garantir a aprendizagem significativa.

Tornar um conhecimento significativo só é possível quando se estabelece uma conexão com os saberes prévios do aluno. A aprendizagem não se processa por acúmulo de informações, mas por estabelecimento de relações do que se sabe com diferentes fontes e procedimentos de abordagem de uma nova informação.

Mais uma vez, a preocupação está centrada na possibilidade de os alunos serem protagonistas no processo de produção do seu próprio conhecimento.

ATIVIDADE



4. As orientações didáticas dos PCN afetam diretamente a concepção de avaliação do aprendizado. Explique a afirmativa.

RESPOSTA COMENTADA

Considerando que a participação e a problematização são orientações fundamentais dos PCN e estão relacionadas a uma visão de conhecimento complexo, percebemos que a perspectiva de avaliação proposta deva ser necessariamente processual. Mais que isso, a avaliação deve contemplar a auto-avaliação como um instrumento, além de se centrar no domínio dos conceitos e dos procedimentos, muito mais que dos conteúdos.

CONCLUSÃO

A perspectiva da transversalidade, inscrita nos PCN por meio dos temas transversais, procura dar resposta, como vimos, ao processo de compartimentalização do conhecimento em disciplinas, em especialidades.

Esse processo de fragmentação é fruto de um longo processo histórico. Inicia-se no contexto da Revolução Científica do século XVII, ganha impulso com a industrialização, a partir do século XVIII, chegando ao seu auge no século XX.

A transversalidade propõe-se, portanto, a ser uma alternativa teórico-metodológica que dê conta do contexto, do global, do multidimensional e do complexo para promover uma aprendizagem significativa, que se reverta em atitudes.

ATIVIDADE FINAL

A característica mais singular dos temas transversais é sua posição na estrutura do currículo, que os legisladores tratam de definir como *impregnação* (RAMOS, 1998, p. 23. Grifo do autor).

A partir do conceito de transversalidade apreendido, identifique a qual das palavras a seguir o significado de impregnação está associado.

ESPECIALIZAÇÃO – DILUIÇÃO – FRAGMENTAÇÃO – COMPARTIMENTAÇÃO

RESPOSTA COMENTADA

Fácil, não? A especialização, a fragmentação e a compartimentação são características da visão disciplinar do conhecimento. Por outro lado, a proposta de transversalidade dilui o tratamento do tema por todo o conjunto do currículo disciplinar, interferindo na vida da escola e da comunidade.

RESUMO

A partir de uma reflexão sobre a fragmentação do conhecimento (especialização), é possível conceituar transversalidade e discutir o papel dos temas transversais nas propostas pedagógicas atuais. Essa problematização permite a contextualização da proposta dos PCN, além da discussão dos critérios de seleção e dos objetivos dos temas transversais para o Ensino Fundamental brasileiro.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2000. v. 8, 9 e 10.

O texto integral dos PCN é leitura essencial na atualidade.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A obra propicia um conhecimento básico das contribuições de Edgard Morin, sendo uma opção de ponto de partida facilitado para a leitura do próprio autor.

RAMOS, Rafael Yus. *Temas transversais: em buscas de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

Analisa teórica e metodologicamente a inserção dos temas transversais no currículo escolar.

SITE INDICADO

www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm — PCN do Ensino Fundamental.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, iremos tratar do multiculturalismo na sala de aula a partir da problematização do ensino da história indígena no Brasil.

Multiculturalismo na sala de aula 1

AULA 27

Meta da aula

Analisar a importância do estudo da História indígena no Brasil.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- identificar a importância do conhecimento da História Indígena no Brasil;
- reconhecer a necessidade do estudo da História Indígena em sala de aula.

Pré-requisitos

Para o bom acompanhamento desta aula, sugerimos que você releia a Aula 3, da disciplina Fundamentos da Educação 3 (Volume 1), que apresenta um breve histórico do surgimento do multiculturalismo. Além disso, é importante rever a Aula 3, do Volume 1, de História na Educação 1, assim como as Aulas 11 e 12, do Volume 2, podem ser igualmente úteis para esta aula, pois elas tratam dos conceitos de cultura, memória e identidade.

INTRODUÇÃO

Para os índios, “povos na infância, não há história: há só etnografia”, disse Varnhagen no século XIX. A sugestão parece ter sido bem aceita na historiografia brasileira, na qual os índios têm tido participação inexpressiva: aparecem, grosso modo, como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagiam a estímulos externos sempre colocados pelos europeus (ALMEIDA, 2003, p. 27).

A primeira constatação que se precisa fazer é que os povos indígenas possuem história e que, tradicionalmente, seu estudo foi desconsiderado pelos historiadores, o que repercutiu seriamente na abordagem da temática na escola.

Pode-se perceber que não há um estudo sistematizado da História indígena na maioria das propostas curriculares, o que se traduz numa abordagem efêmera das comunidades indígenas no contexto da colonização.

Obviamente, essa perspectiva precisa ser revista. Se já podemos notar uma preocupação crescente da história com a temática indígena, é hora desse conhecimento acumulado ser traduzido em saber histórico escolar com urgência, especialmente se adotarmos uma abordagem multicultural.

Como já sabemos, a questão indígena está intimamente relacionada à história do multiculturalismo desde sua origem, na década de 1960, nos EUA. Nesse sentido, é impossível pensar a sala de aula multicultural sem incorporar, no caso do Brasil, a História indígena.

O BRASIL: O MITO FUNDADOR

A América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são “descobertas” ou, como se dizia no século XVI, “achamentos”. São invenções históricas e construções culturais (CHAUÍ, 2000, p. 57).

A perspectiva de que o Brasil foi criado, instituído e inventado é fundamental para o ensino de uma História indígena crítica e multicultural na sala de aula, pois foi nesse contexto que se desenvolveu uma visão específica dos indígenas.

Segundo Chauí, no período de conquista e colonização da América e do Brasil, surgiram os elementos essenciais do mito fundador. Algumas características do processo contribuíram para isso.

Em primeiro lugar, a influência exercida pela visão paradisíaca das terras. Três foram os signos propagados do paraíso: a abundância e a boa qualidade das águas, o clima ameno e – o que mais particularmente nos interessa nesta aula – a qualidade da gente, descrita como bela, ativa, simples e inocente.

É interessante registrar que, apesar dessa descrição, a inferioridade dos homens da terra é defendida desde cedo pelos europeus. Para eles, a subordinação e o cativeiro dos índios são obras da Natureza, pois aos superiores cabe mandar nos inferiores. Todavia, em função do estado selvagem, “os índios não podem ser tidos como sujeitos de direito e, como tais, são escravos naturais” (CHAUÍ, 2000, p. 64).

Obviamente, o indígena não aceitou pacificamente essa posição de inferioridade e submissão. As revoltas, fugas e outras formas de resistência se multiplicaram no processo de conquista e colonização. Nesse contexto, surgiu uma outra visão preconceituosa sobre os nativos: a natural indisposição do índio para a lavoura, para o trabalho. A percepção dos indígenas como preguiçosos e vagabundos se contrapôs, no processo de substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana, à natural vocação do negro para o trabalho.

A segunda característica identificada por Chauí é dada pela perspectiva de uma “história teológica ou providencialista, isto é, da história como realização do plano de Deus ou da vontade divina” (CHAUÍ, 2000, p. 70).

Nesse sentido, a percepção predominante do colonizador é a de que o destino histórico das terras achadas já está definido por Deus. O colonizador é apenas o agente de sua realização. Inscreve-se nesse processo de conquista e colonização uma visão profética do futuro. Os atos de cristianizar e de civilizar são, portanto, a realização da vontade divina! Percebe-se claramente que o europeu se colocou como povo eleito de Deus, como referência, o que significou a negação do valor de todas as culturas encontradas, dentre as quais se inserem as indígenas.

O etnocentrismo, justificado teologicamente, repercutiu no processo de colonização dos séculos XVI e XVII na América, mas não se limitou a ele. Essa convicção missionária produziu um desdobramento: na atualidade, podemos identificá-la nas justificativas que sustentam a política externa norte-americana no Oriente Médio.

Por fim, Chauí ressalta o papel da sagração do governante em função da teoria do direito divino dos reis. A percepção do rei como eleito de Deus favoreceu o processo de centralização política e a própria sacralização da figura do monarca.

No contexto da colonização, esse processo significou a impossibilidade de perpetuação de outras formas de organização social que não estivessem legitimadas pelo Estado. O questionamento das decisões do monarca, além de ser ilegal, era expressão de heresia.

As lideranças indígenas – tanto as políticas quanto as religiosas – foram esvaziadas com a colonização. Crescentemente, as comunidades indígenas foram sendo controladas pelo Estado, graças, principalmente, à contribuição decisiva dos jesuítas. Os indígenas tornaram-se, assim, súditos de um rei inquestionável, por ser sagrado, que tinha por função ser pastor de seu rebanho, pela graça de Deus!

Contextualizar e problematizar o processo de conquista e de colonização européia da América é, decisivamente, o primeiro passo para a desmistificação da visão do (bom) selvagem indolente que pesa, até hoje, sobre a população indígena do continente americano, permitindo uma efetiva reflexão de sua história.

ATIVIDADE



1. Leia com atenção as palavras de Pero Vaz de Caminha na carta que escreve a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil.

Andam todos tão dispostos, tão bem-feitos e galantes com suas tinturas, que parecem bem. (...) Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm nem entendem nenhuma crença. (...) porque, certo, essa gente é boa e de boa simplicidade (...). E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (CHAUÍ, 2000, p. 60).

- A quem Caminha se refere quando utiliza a palavra “homem” no texto?
- Justifique a seguinte afirmativa: a visão de Caminha dos indígenas pode ser entendida como manifestação etnocêntrica.
- Sublinhe o trecho que ressalta a visão missionária do colonizador.

RESPOSTA COMENTADA

Percebe-se que Caminha utiliza a palavra homem sempre para se referir aos portugueses, dando a entender que a “gente” do lugar se distingue qualitativamente dos europeus. O texto identifica claramente que o olhar de referência é a cultura do escritor, que considera os indígenas sem crença, mas garante que sua cristianização seria fácil, pois são inocentes e bons. É de se destacar que Caminha identifica o achamento português como realização de Deus, que possui um propósito. A carta de Caminha merece ser lida para aprofundar a questão do mito fundador e da visão européia do indígena. Em outro trecho da carta, que menciono para sua reflexão, Caminha registrou que a salvação da gente era o maior fruto que da terra se podia tirar, considerando a empreitada a principal semente que o rei deveria lançar naquele primeiro momento.

A Desconsideração da Identidade

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Ianomâmi, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-ô, Tupinambá

(NÓBREGA, 2005).

É com esse refrão que Antônio Nóbrega e Wilson Freire ilustram, na música “Chegança”, a diversidade encontrada pelos portugueses na América. Essa diversidade, contudo, pode ser apagada se utilizarmos a designação corriqueira de índios, sem a devida reflexão.

Em primeiro lugar, a nomenclatura identifica os habitantes da terra com as Índias, que os primeiros navegadores acreditavam ter chegado no

final do século XV. Em segundo lugar, a denominação destruiu nome, cultura, história e passado das populações pré-colombianas, constituindo uma imagem homogênea, monocultural. Por fim, a designação *índio* carrega em si as marcas do processo de colonização, associando-se a outros significados, como selvagens, preguiçosos, incivilizados.

Heck e Prezia (1998) sugerem o uso preferencial do nome do grupo para designar a comunidade, mas também essa opção não elimina a deturpação colonizadora e não está livre de preconceito. Exige, também, uma reflexão!

Boa parte dos nomes correntes, na atualidade, para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Trata-se de nomes atribuídos por outros povos – frequentemente inimigos, que os reconheciam por nomes pejorativos – ou nomes dados por sertanistas do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), segundo Ricardo (1995).

Os Kayapó são bom exemplo dessa inadequação das designações. Esse nome genérico foi dado pelos povos inimigos de língua tupi e quer dizer “semelhantes a macacos”! Os Araweté são outro exemplo. Foram assim denominados por um sertanista da FUNAI após os primeiro contatos em meados da década de 1970; contudo, estudos antropológicos identificaram que eles se reconhecem como *bidé*, um pronome que quer dizer “nós, os seres humanos”. Mais absurdos são os nomes em português, que derivaram de observações superficiais da coletividade, como os Cinta-Larga e Beíço-de-Pau.

A diversidade cultural das comunidades indígenas, portanto, não é contemplada pela designação *índio*; assim como a sua denominação específica não traduz um dado de identidade, já que predomina uma visão externa sobre o grupo.

A grande diversidade cultural pode ser comprovada pela pluralidade lingüística. Hoje, existem cerca de 200 povos indígenas que falam mais ou menos 180 línguas, o que evidencia que alguns povos perderam suas línguas. Segundo estimativas, acredita-se que no momento da chegada dos portugueses, no território que hoje identificamos como do Brasil, havia 1.300 línguas indígenas!

Essa redução assombrosa da diversidade lingüística relaciona-se em grande parte ao desaparecimento dos indígenas. As campanhas de extermínio, a escravização, as epidemias, a desarticulação dos

meios de subsistência e a aculturação são fatores justificadores desse desaparecimento progressivo, física ou culturalmente, desde 1500.

Em 1758, o marquês de Pombal proibiu oficialmente a utilização das línguas indígenas, forçando o uso da língua do colonizador em todo território colonial.

Segundo o Censo de 2000, a população indígena no Brasil é de 701.462 (IBGE, 2005). As projeções estatísticas apresentam números muito diversos para o período da chegada dos europeus. As estimativas oscilam entre 3,5 e 10 milhões. Em que pese a gritante diferença das projeções, é fato que houve um verdadeiro **GENOCÍDIO!** Contudo, os dados existentes informam que há um processo de recuperação demográfica das populações indígenas a partir da década de 1970, quando os indígenas somavam cerca de 97 mil indivíduos apenas.

Retornando à música “Chegança”, Antônio Nóbrega e Wilson Freire, falando em nome do indígena que assiste à chegada do europeu, dizem:

E assustado
dei um pulo da rede,
presenti a fome, a sede,
eu pensei: ‘vão me acabar’.
Me levantei
De borduna já na mão.
Ai, senti no coração,
o Brasil vai começar.

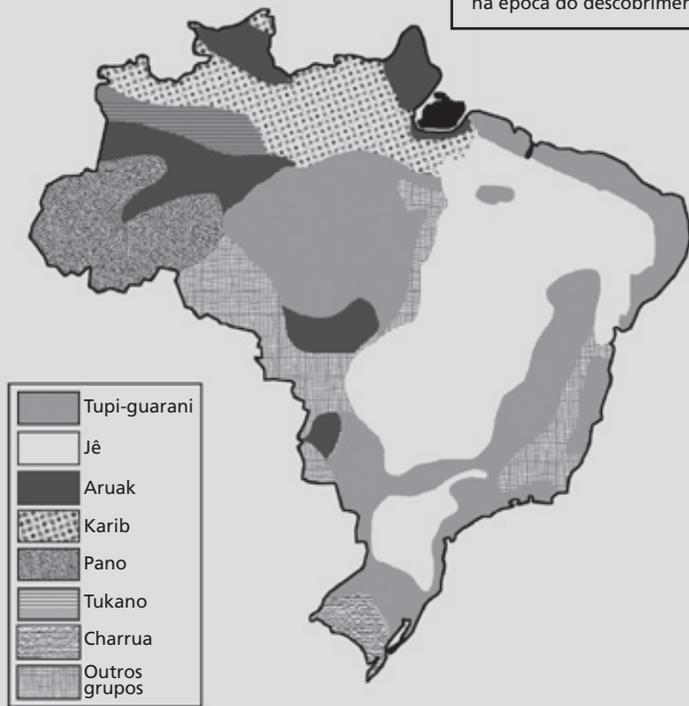
GENOCÍDIO

Crime contra a humanidade que promove a destruição total ou parcial de um grupo nacional, étnico, racial ou religioso.

ATIVIDADE



Povos indígenas do Brasil na época do descobrimento



Fonte: Arruda (1991, p. 35).

2. A partir da observação do mapa:

- a. identifique um aspecto que rompe com a visão tradicional sobre os indígenas;
- b. justifique a concentração espacial dos indígenas nas regiões Norte e Centro-Oeste.

RESPOSTA COMENTADA

O mapa evidencia que, ainda hoje, persiste uma diversidade de povos indígenas, rompendo com a visão monocultural que herdamos da colonização. Em contrapartida, observa-se claramente que a colonização exterminou ou expulsou, de maneira geral, as comunidades litorâneas. Por isso, os povos indígenas sobreviventes estão, predominantemente, nas regiões de baixa densidade populacional do Brasil.

QUANDO OS “SELVAGENS” ENSINAM

Em anos recentes, antropólogos e biólogos vêm sendo estimulados a pesquisar e relatar o conhecimento indígena do seu meio ambiente e a forma como o manejam e dominam. Esse intento levou-os a desenvolver ramos associados entre etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozologia, etc. (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Ribeiro, em seu artigo “A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira”, analisa uma das vertentes da imensa contribuição cultural que os indígenas nos legaram.

As principais plantas que alimentam a humanidade foram descobertas e domesticadas pelos ameríndios. São exemplos: a batata, a mandioca, o milho, a batata-doce, o tomate, o amendoim, o cacau, o abacaxi, o caju e o mamão.

Sabemos que inúmeras espécies vegetais coletadas e usadas pelos indígenas foram exploradas pelos europeus, inclusive através da introdução de cultivo em larga escala, como é o caso da borracha.

Os conhecimentos sobre a utilização de palmeiras, amêndoas oleaginosas e plantas medicinais não foram igualmente negligenciados pelos dominadores. As palmeiras – como buriti, açai, babaçu e pupunha –, por exemplo, eram amplamente aproveitadas. Extraíam-se o fruto, o palmito, a castanha, a fibra e a madeira. A castanha-do-pará, os pinhões e o caju, por sua vez, são exemplos de oleaginosas que desempenharam grande papel na alimentação indígena, além disso, continuam a influenciar a alimentação regional e são amplamente comercializadas na atualidade.

Cabe destacar, entretanto, o caso das plantas medicinais que são base de grande parte de remédios consumidos por nós. Infelizmente, os povos indígenas não receberam o reconhecimento e o respeito da população mundial pelo acúmulo desses saberes transmitidos ao longo do processo de colonização. Alguns exemplos são ilustrativos:

- a copaíba é utilizada para a produção de remédios cicatrizantes;
- a quinina foi, até a década de 1930, o único antimalárico disponível no mundo;
- a coca, a partir do isolamento da cocaína, permitiu a produção de anestésicos locais;

- curare, utilizado como veneno nas flechas (mata por paralisia), é a base para a extração da d-Tubocararina, utilizada nas cirurgias cardíacas.

Seria exaustivo progredirmos nessa relação de contribuições, mas é importante acrescentar a esse rol a erva-mate, o guaraná, o tabaco, o algodão e a piaçava, cujos produtos deles derivados se destacam na indústria e no comércio internacional.

Destacam-se, no saber etnozoológico, as estratégias e técnicas de manejo, visando à preservação. Dentre elas, merecem referência a organização em pequenos grupos populacionais dispersos que minimizavam o impacto da exploração humana; a presença de áreas de não-exploração como reservas naturais; a mobilidade constante das roças e aldeias, permitindo a recuperação do ambiente; o controle da natalidade etc.

Os indígenas desenvolveram a tecnologia de navegação em canoas e pesqueiras. Criavam em currais tartarugas e pescavam com arpão o pirarucu, por exemplo. Também desenvolveram técnicas de caça como o “caçar na roça”, estratégia em que os animais eram atraídos para um local com alimentos, onde eram caçados. O conhecimento dos hábitos dos animais era fundamental para o sucesso da caça e constitui uma reserva de conhecimento inestimável de nossa fauna.

A queimada, a **COIVARA** e a rotação de culturas foram as práticas mais desenvolvidas pelas comunidades indígenas agrícolas. A técnica da queimada perdura até hoje no Brasil, mas era utilizada pelos ameríndios em pequena escala. Considerando que a agricultura era itinerante, essa prática da queimada não produzia o desgaste do ambiente como na atualidade.

Não é possível, nesta aula, esgotarmos a questão das contribuições dos ameríndios para a cultura brasileira. Teríamos, ainda, de falar nos mitos e lendas, nas palavras que incorporamos ao português, como jacaré, cuia e samambaia e tratar do artesanato, no qual se destacam a cerâmica, a cestaria, a tecelagem e a produção de adornos de corpo.

COIVARA

Restos ou pilha de ramagens não atingidas pela queimada, reunidas para serem novamente incineradas, a fim de limpar o terreno e adubá-lo com as cinzas para instalar a lavoura.



ATIVIDADE

3. A partir da leitura deste seguimento da sua aula, você pode refletir sobre o processo de aculturação promovido pela colonização de forma mais crítica. Se é inegável que os dominadores impuseram aos ameríndios sua cultura, esse encontro de culturas não se deu em mão única. Nesse sentido, podemos dizer que todo processo de aculturação é bilateral. Explique.

RESPOSTA COMENTADA

Sabemos que o encontro de culturas vivenciado na América não foi uma festa! Sabemos também que as culturas ameríndias foram duramente penalizadas pela ação do colonizador. Contudo, esse processo de troca cultural não foi unilateral, isto é, os ameríndios também influenciaram a cultura do colonizador. Essa percepção é fundamental para creditarmos aos indígenas a paternidade de uma parcela significativa da cultura brasileira.

CONCLUSÃO

A presença da História indígena na sala de aula é fundamental para a constituição de uma sociedade, na qual a diversidade é valorizada e respeitada.

Reconhecer a riqueza cultural dos indígenas e suas contribuições para a construção da chamada cultura brasileira é o primeiro passo para o repúdio à imagem do selvagem preguiçoso que a colonização nos deixou como herança.

A revisão da nossa relação com os povos indígenas não vai apagar a tragédia histórica do genocídio que marca a origem do Brasil, mas pode promover a recusa à exclusão, o reconhecimento efetivo, para além da lei, dos direitos dos povos indígenas.

Essa reflexão pode servir de subsídio para análise de situações contemporâneas que ainda insistem em propor a superioridade cultural de uns sobre os outros, aos quais cabe a tarefa, a missão de civilizar os inferiores.

ATIVIDADE FINAL

Observe a tabela:

Estimativas numéricas da população indígena					
País/região	Séc. XVI	Séc. XVII	Séc. XVIII	1970	1992
América Latina	80.000.000	10.000.000	8.000.000	25.000.000	37.735.000
México	25.200.000	1.075.000	?	2.470.000	12.000.000
Rep. Dominicana	100.000	300	0	0	0
Brasil	3.500.000	?	250.000	97.000	355.000

Fonte: Heck; Prezia (1998, p. 19).

A análise das estimativas denuncia o genocídio promovido pelos europeus na América, mas permite constatar que a resistência indígena produziu ao longo do tempo resultados também positivos. Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

Observe como o declínio da população indígena foi acentuado no primeiro século de conquista e colonização! Mesmo que os números não sejam precisos, é inegável que houve índices exorbitantes de mortalidade indígena, que configuram um genocídio. Em que pese o desaparecimento de milhões de ameríndios e de alguns povos inteiros, é importante ressaltar que os indígenas, aculturados ou não, resistiram. O crescimento das populações indígenas é sinal de um movimento de recuperação e reconstrução da identidade dessas populações.

RESUMO

É importante refletir sobre a visão colonizadora dos indígenas e do pagamento da identidade dos povos nativos; assim como as informações sobre as contribuições culturais por nós herdadas são fundamentais para se traçar um painel cultural de nosso país.

LEITURAS RECOMENDADAS

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998.

Leitura obrigatória, já que apresenta um panorama sintético, relativamente atual e acessível da temática.

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra. 2001.

Além de compilar trinta contos, tradicionalmente chamados mitos e lendas, a obra apresenta uma segunda parte, com informações bastante atualizadas sobre os indígenas.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

Obra essencial para quem deseja aprofundar seus conhecimentos sobre a temática para aplicação pedagógica.

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

Notadamente, deve ser lido o capítulo “O Mito Fundador”, que aprofunda a questão abordada sinteticamente na aula.

SITES RECOMENDADOS

www.amoakonoya.com.br

www.cimi.org.br

www.funai.gov.br

www.ibge.gov.br

www.indio.org.br

www.socioambiental.org

www.trabalhoindigenista.org.br

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você terá acesso à discussão do multiculturalismo na sala de aula a partir da abordagem da História da África e do negro no Brasil.

Multiculturalismo na sala de aula 2

Meta da aula

Analisar a importância do estudo da História da África e do negro no Brasil na sala de aula multicultural.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- identificar a importância do conhecimento da história da África no Brasil;
- reconhecer a necessidade do estudo da história da África em sala de aula.

INTRODUÇÃO

A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela (...) povoou-o como se fosse uma religião natural e viva, com os seus mitos, suas lendas, seus encantamentos; (...) É ela o suspiro indefinível que exalam ao luar as nossas noites do norte (NABUCO, 1900).

Imagine a seguinte situação: você está entrando em uma sala de aula, um banco ou um ônibus, repleto de gente. Como você imaginaria estas pessoas? De que cor elas seriam? Qual seria a sua religião? Como se vestiriam? Provavelmente, você imaginou um grupo de indivíduos de várias cores, várias religiões, vários gostos e costumes. Não é à toa: você vive no Brasil, um país no qual a diversidade cultural é a regra.

MULTICULTURALISMO BRASILEIRO

Quando pensamos em um conjunto de indivíduos brasileiros, geralmente temos em mente uma grande gama de grupos culturais, que têm origens étnicas e religiões distintas, valores educacionais diversificados. Afinal, o povo brasileiro é formado por pessoas vindas dos quatro cantos do mundo – Américas, Europa, África, Ásia –, além dos indígenas, que aqui já estavam quando os portugueses chegaram.

De todos esses imigrantes, o grupo dos africanos trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX tem algumas especificidades: em primeiro lugar, eles foram muitos, como você verá adiante; mas, principalmente, eles vieram escravizados, ou seja, contra sua vontade. O objetivo desta aula é chamar a sua atenção para a importância de se levar em conta esses aspectos ao estudar e ao ensinar a História e a cultura brasileiras.



ATIVIDADE

1. O quadro reproduzido a seguir foi pintado por Tarsila do Amaral em 1933. A partir da observação da imagem, escreva um pequeno texto sobre a diversidade da população brasileira.

A ESCRAVIDÃO, CARACTERÍSTICA NACIONAL

Durante mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos escravizados chegaram ao Brasil, influenciando, além da composição demográfica da população brasileira, a nossa cultura.

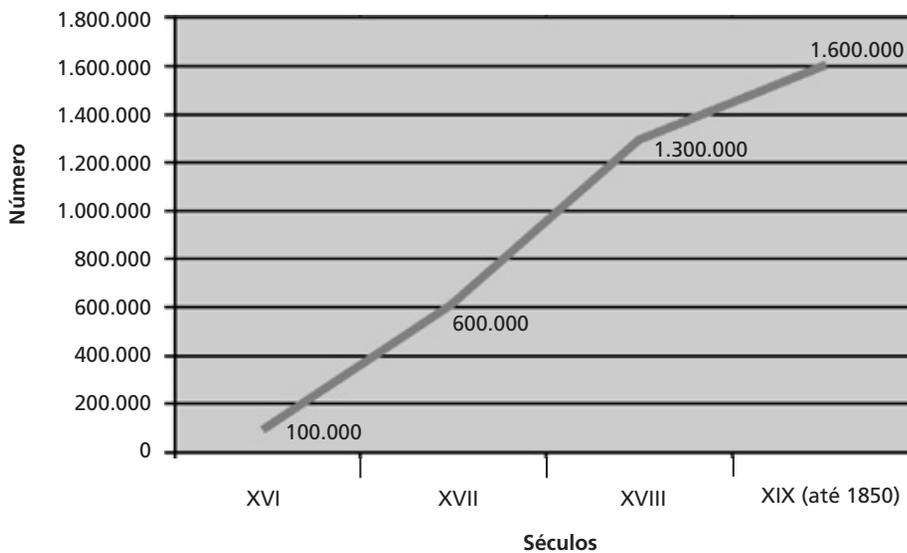


Gráfico 28.1: Número de africanos importados para o Brasil.

Por causa do tráfico de escravos, chegaram ao Brasil africanos vindos de várias regiões. Embora a maior parte tenha vindo da área conhecida como Congo/Angola, na região centro-ocidental da África, muitos também vieram do golfo do Benin, no sudoeste da atual Nigéria, desembarcando na Bahia, e outros tantos foram trazidos da região de Moçambique.

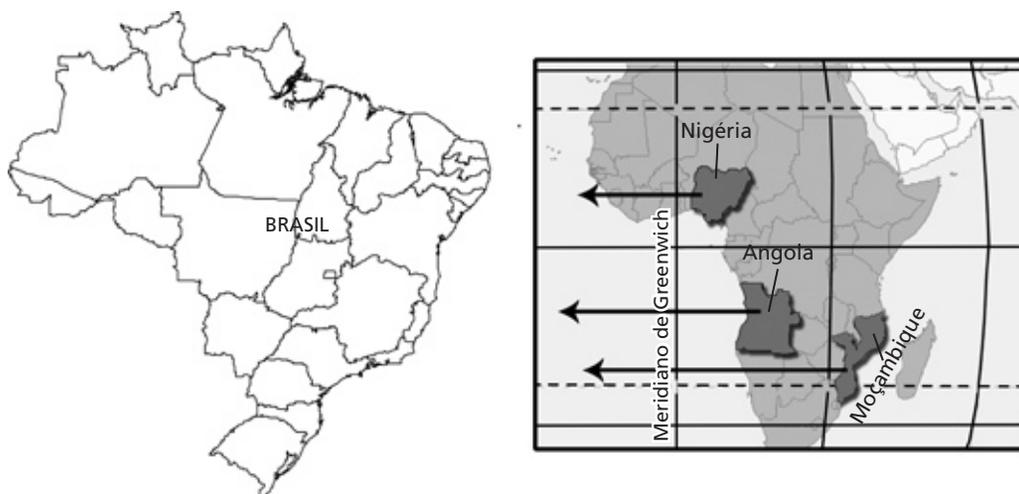


Figura 28.2: Mapa da África, com destaque para Nigéria, Angola e Moçambique. Fonte: IBGE.

Estes africanos não só falavam línguas diferentes, como tinham costumes e religiões distintos. Como afirmou o historiador João José Reis (1900):

Era grande a variedade de termos que designavam os grupos negros no Brasil. Entretanto, mesmo confundidos sob uma única denominação étnica, cada africano conservava a sua tradição cultural, ou seja, sabia que “tinha sua terra” (...).

A maioria destas denominações foram adquiridas no circuito do tráfico, mas com frequência acabaram adotadas e reconstruídas no Brasil pelos próprios escravos. (...)

As denominações étnicas, além de não serem as mesmas na África e no Brasil, variavam dentro do próprio país. Os *nagôs*, *jejes*, *hauçás* e outros grupos eram identificados como *minas* no Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Esses africanos declaravam não só que “tinham sua terra”, mas também declaravam saber que viviam em “terra de branco”, onde as chances de escapar pacificamente da escravidão, embora existissem, eram poucas.

Esta certeza deu nascimento ao anseio de liberdade e, em consequência, aos movimentos e às tentativas de resistência à escravidão (...).



ATIVIDADE

2. A imagem a seguir foi feita pelo pintor Debret, que veio para o Brasil na primeira metade do século XIX. Um de seus principais temas foi o cotidiano dos escravos na cidade do Rio de Janeiro. Analise a imagem, enfatizando a maneira como o pintor retrata as diferenças culturais entre as escravas retratadas.



Figura 28.3: Mulheres africanas por, Jean-Baptiste Debret.

RESPOSTA COMENTADA

Nesta atividade, é importante que você observe as diferenças entre as escravas retratadas, visíveis principalmente nos adereços utilizados por elas. Tanto as roupas quanto o penteado ou os panos usados designam diferentes origens étnicas, ou seja, uma matriz cultural específica. Neste sentido, é importante que você entenda que a pluralidade cultural brasileira não advém somente do fato de o Brasil ter recebido imigrantes de vários continentes, mas também da própria diversidade étnica africana.

A HISTÓRIA DA ÁFRICA NAS ESCOLAS

Como você viu até aqui, distintas origens marcaram a cultura brasileira. No caso dos vários grupos africanos que ajudaram a povoar o Brasil, é fácil identificar sinais dessas influências: eles estão na música, na dança, nas comidas, nas palavras e até nos trejeitos de cada um de nós. A capoeira, o samba, a feijoada são apenas alguns dos exemplos de características marcantes da cultura brasileira criadas por escravos e seus descendentes. Portanto, seria de se esperar que esses sinais também estivessem presentes na escola, mais precisamente nas aulas de História. Não é isso, no entanto, o que acontece. Vejamos, por exemplo, a maneira como o conteúdo de História é tradicionalmente organizado nas escolas. As principais etapas da cronologia histórica são a Antiguidade (geralmente concebida até o século V), Idade Média (aproximadamente do século V ao século XV), Idade Moderna (século XV a 1789) e Contemporânea (1789 em diante). Os marcos para delimitar essas etapas referem-se, todos, à história da Europa, como, por exemplo, o ano de 1789, data da Revolução Francesa.

A História que ensinamos nas escolas, portanto, é eurocêntrica. Não queremos aqui negar a importância da Europa para a História do Brasil, mas para que a pluralidade cultural da nossa sociedade seja efetivamente representada no ensino da nossa história, é fundamental que a história da África seja abordada com a mesma profundidade que a história europeia. Ao mesmo tempo, é importante que os alunos entrem em contato com as experiências concretas de criação e transformação cultural, aprendendo como os elementos africanos, em conjunto com outros, foram, aos poucos, formando aquilo que hoje denominamos “cultura brasileira”. Como é possível fazer isso? Incorporando, nos currículos escolares, estudos sobre as festas populares, os terreiros de candomblé, a capoeira etc. e, principalmente, aproximando a História do Brasil da História da África.

Em janeiro de 2003, um importante passo foi tomado neste sentido: o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma das primeiras medidas de seu mandato, assinou a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas.

A lei diz expressamente que

o conteúdo programático (...) incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL. Lei 10.639, 2003).



ATIVIDADE

3. O texto a seguir relata a experiência do Projeto Brasil-África – Olhares Cruzados, da ONG Imagem da Vida, a partir do intercâmbio entre crianças de Maputo (capital de Moçambique), Porto Alegre, Cabinda (em Angola) e Rio de Janeiro. Analise a experiência e reflita sobre as formas pelas quais ela poderia contribuir para uma percepção mais aprofundada das influências africanas no cotidiano brasileiro.

De Maputo, Moçambique, para Porto Alegre, no Brasil. De Cabinda, em Angola, para o Morro da Chacrinha, no Rio de Janeiro. E vice-versa. Ligadas pela história e pela língua, separadas pelo Atlântico, as crianças desses lugares vivem realidades marcadas por semelhanças e por diferenças. Ainda que tão distantes, agora elas se conhecem um pouco mais de perto. O retrato de ambos os lados está estampado em fotografias de Cabinda, fotografias de Maputo e cartas que meninos e meninas de cá e de lá produziram e trocaram durante o Projeto “Brasil-África – Olhares Cruzados”, da ONG Imagem da Vida. (...)

O intercâmbio entre o Brasil e os países africanos nasceu do trabalho “Os olhos do bairro”, realizado pelo fotógrafo africano Mauro Pinto, com crianças do bairro de Hulene, em Maputo. Ampliado, o projeto contou com a participação do fotógrafo gaúcho Ricardo Teles, que fez a conexão entre Cabinda e Rio de Janeiro. (...)

Para promover as atividades, os fotógrafos tiveram o apoio de associações comunitárias locais, que ajudaram na seleção das crianças. Com os grupos formados, Mauro e Ricardo fizeram breves introduções sobre o país e a cidade para onde as fotos e cartas seriam enviadas. “Com isso, pude saber qual era a expectativa que a meninada tinha sobre o outro país, que idéias faziam da outra cultura”, conta Ricardo.

Em seguida, ambos promoveram oficinas de fotografia e de texto. As crianças aprenderam noções básicas da técnica e, em duplas, portando uma câmara bem simples, saíram clicando

CONCLUSÃO: COMBATENDO O RACISMO NAS ESCOLAS

A obrigatoriedade do ensino de História da África é importante para o aprofundamento do conhecimento sobre a cultura brasileira, mas esta medida é insuficiente para acabar com um problema que, infelizmente, ainda afeta boa parte de nossas escolas: a discriminação racial na Educação. O preconceito não aparece, geralmente, em atitudes explícitas, mas em pequenos gestos ou atividades que contribuem para o sentimento de inferioridade das crianças negras em relação às brancas. Como é possível reverter este quadro? Seguem algumas dicas de atitudes que podem ser tomadas para contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos descendentes de africanos:

- em primeiro lugar, reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização da cultura africana;
- utilizar narrativas de histórias nas quais personagens negros apareçam como protagonistas, e não apenas como coadjuvantes da história;
- trabalhar com contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade, sem abordar a história dos negros somente a partir da experiência da escravidão;
- não abordar a história da África apenas a partir dos seus estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria, as doenças etc.;
- principalmente, enfatizar que as questões racial e da pluralidade cultural não dizem respeito somente a professores negros e alunos negros: *o estudo da história da África e dos negros no Brasil diz respeito a toda a sociedade brasileira.*

ATIVIDADE FINAL

Faça uma lista dos heróis e heroínas conhecidos por você, tanto reais (personagens históricas) quanto inventados (personagens de contos de fadas, histórias em quadrinhos, televisão etc.). Peça que outras pessoas façam o mesmo. Quantos desses personagens eram negros? Quantos deles, principalmente os de contos de fadas, pertencem a histórias cujas matrizes são européias? Reflita sobre esse assunto.

RESPOSTA COMENTADA

Nas listas elaboradas na atividade, provavelmente os personagens de cor branca e matriz européia serão maioria. O objetivo desta atividade é que você perceba que, muitas vezes, atitudes discriminatórias são tomadas sem que a escola reflita sobre elas. No caso dos personagens e heróis, seria interessante que você, como futuro professor, estimulasse sua turma a pesquisar mais sobre figuras emblemáticas da História e das tradições brasileiras.

RESUMO

A população brasileira é formada por uma grande variedade de influências demográficas, étnicas e culturais. Uma das mais importantes é a influência dos negros, descendentes de africanos que chegaram ao Brasil escravizados entre os séculos XVI e XIX. Apesar da sua grande importância para a cultura brasileira, a História da África e dos negros no Brasil, até pouco tempo, não era muito estudada nas escolas. Hoje em dia, a obrigatoriedade do estudo desses conteúdos, fixada pela Lei 10.639, está criando uma nova sensibilidade para essas questões, permitindo que o racismo nas escolas seja finalmente combatido.

MOMENTO PIPOCA

Kiriku e a Feiticeira (França, 1998, 71 minutos). Distribuído em vídeo pela Cult Filmes. Longa-metragem de animação, próprio para crianças, sobre uma tradicional lenda africana. A história versa sobre um menino minúsculo, nascido na África Ocidental, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto. Ele tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, o herói enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequenas poderiam entrar. Todos os personagens da história são negros.

SITES RECOMENDADOS

IBGE: www.ibge.gov.br

Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com informações gerais e estatísticas sobre a população brasileira, mapas etc. Destaque para a seção “IBGE Teen”, que contém informações sobre o censo de 2000 e textos sobre os 500 anos de povoamento do Brasil.

Academia Brasileira de Letras / Joaquim Nabuco

<http://www.academia.org.br/imortais/cads/27/nabuco2.htm>

Neste *site*, você encontrará trechos da obra de Joaquim Nabuco como o citado no início da aula, principalmente relativos a seus ideais abolicionistas.

Debate: Multiculturalismo e Educação

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/mee0.htm>

Série de textos sobre multiculturalismo e educação que embasaram programa sobre o assunto, transmitido pela TVE.

Projeto olhares cruzados entre Brasil e África

http://novaescola.abril.com.br/noticias/mai_05_25/

Acesse o *site* para conhecer alguns dos resultados do projeto, como fotografias e cartas produzidas por crianças de Cabinda, e para ler a reportagem na íntegra.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Como as próximas aulas serão as últimas desta disciplina, daremos uma paradinha e faremos uma revisão de tudo o que foi estudado.

Avaliação

Meta da aula

Avaliar os conceitos, conteúdos e procedimentos apresentados no Módulo 3 da disciplina História na Educação 1.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- conceituar historiografia;
- reconhecer as principais correntes historiográficas;
- identificar os principais objetivos, abordagens e orientações didáticas propostas pelos PCN para o ensino de História;
- aplicar o multiculturalismo no ensino de História.

Pré-requisitos

Para entender esta aula, é imprescindível que você tenha lido as oito aulas anteriores. Você verá que cada uma dessas aulas será abordada aqui com duas questões. Retome os capítulos trabalhados antes de responder a cada um dos pares de questões.

AULA 21. O QUE É HISTORIOGRAFIA?



ATIVIDADES

1. "Historiografia é o estudo de como as obras de História foram escritas pelos historiadores." Você conhece esta definição de historiografia, que foi apresentada na Aula 21. A atividade consiste em explicar esta definição, apontando dois exemplos que você deve retirar da mesma aula.

RESPOSTA COMENTADA

A explicação deve conter a idéia básica de que a História não existe em si, ela está sempre sendo reformulada. Como esta reformulação provoca transformação da maneira de fazer História ao longo do tempo, a disciplina História também tem uma história.

2. "Nunca uma sociedade se revela tão bem como quando projeta para trás de si a sua própria imagem" (CARBONNEL, 1992. p. 6). Nesta frase de Carbonnel, podemos perceber, com facilidade, que o modo como uma sociedade escreve o seu passado revela muito a respeito do seu presente. Você deve encontrar na Aula 21 as passagens que refletem esta definição de historiografia e formular uma explicação sobre a relação entre presente e passado na construção do conhecimento histórico.

RESPOSTA COMENTADA

Embora seja um conhecimento sobre o passado, a História é sempre um produto do presente do historiador. Assim, muitas das questões que os historiadores colocam ao passado são frutos de inquietações da sua atualidade.

**ATIVIDADES**

3. Na aula sobre escolas historiográficas, você aprendeu que, ao longo do tempo, a maneira de se fazer História transformou-se. Você vai destacar da aula três escolas historiográficas importantes e apontar a principal característica de cada uma delas.

RESPOSTA COMENTADA

Historiografia política – caracteriza-se pela valorização dos grandes homens. Uma História que entende a elite como protagonista.

Historiografia social e econômica – tenta captar e explicar os fenômenos sociais a partir dos fatores de organização da produção de riqueza.

Historiografia cultural – entende as várias manifestações da vida, tanto no campo matéria quanto no espiritual, como produtos culturais.

4. Você já está bastante familiarizado com o termo Escola dos *Annales*. Sabe que ela marca uma virada na disciplina História, na medida em que assume como objetivo a inclusão de novos temas. Você deve lembrar também que esta virada é impulsionada pela crescente utilização da idéia de problema. O historiador, a partir da experiência dos *Annales*, vai estudar o passado guiado por uma problemática. Explique como funciona a idéia de problema nos *Annales*.

RESPOSTA COMENTADA

O historiador deve encarar o passado como um conjunto infinito de possibilidades. Não há como determinar o que realmente aconteceu. Ao formular um problema, o historiador tem como objetivo resolver um determinado aspecto do passado.

AULA 23. HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

ATIVIDADES



5. Você lembra que, na aula sobre historiografia brasileira, apresentei as principais tendências na interpretação do passado brasileiro? Faça um quadro comparativo de duas dessas tendências, salientando dois aspectos de cada uma. Por exemplo, se você escolher a tendência do IHGB, destaque dois aspectos presentes nessa tendência. Ao lado, você colocará o nome de uma outra tendência e destacará dois aspectos. Depois é só compará-los.

RESPOSTA COMENTADA

IHGB	Capistrano de Abreu
<i>Historiografia de Estado.</i>	<i>A formação do brasileiro como agente principal da História do Brasil.</i>
<i>O português como herói colonizador.</i>	<i>Novas fontes e novos aspectos, tais como alimentação e moradia.</i>

6. Você aprendeu que as tendências historiográficas brasileiras tentavam, trilhando diferentes caminhos, responder à pergunta “O que é o Brasil?”. Escolha uma tendência, dentre aquelas que foram apresentadas na aula, e comente o caminho por ela trilhado para responder à questão “O que é o Brasil?”

RESPOSTA COMENTADA

Depende da tendência escolhida. Se você escolheu o IHGB, sabe que o caminho trilhado para responder à questão “O que é o Brasil?” foi o da valorização dos grandes feitos, da atuação política e militar das elites e o papel de destaque da família real portuguesa.

AULA 24. OS PCN E O ENSINO DE HISTÓRIA I

**ATIVIDADES**

7. “Uma primeira distinção que os PCN de História preconizam é a necessidade de compreendermos as diferenças entre o saber histórico e o saber histórico escolar.”

Considerando a importante diferença preconizada pelos PCN, retome o texto da Aula 24. Após identificar a diferença, registre o significado de saber histórico e saber histórico escolar.

RESPOSTA COMENTADA

O saber histórico é aquele produzido pelos historiadores. Esse saber serve de base para a reconstrução do conhecimento histórico na escola. O processo de ensino escolar não transfere simplesmente o saber histórico, pois recria esse conhecimento.

8. O **Quadro 24.1** apresenta os objetivos do ensino de História para o Ensino Fundamental e Médio. É possível identificar, a partir da leitura, as preocupações centrais para o ensino de História na Educação Básica. Identifique esses eixos centrais.

RESPOSTA COMENTADA

A primeira preocupação identificada é a da construção da identidade. Há uma preocupação constante com a percepção das dimensões do tempo, das formas de periodização e da construção do tempo cronológico. Em contrapartida, os objetivos gerais não se esquecem da necessidade de valorizar a diversidade social. Outra preocupação é a interação com os documentos históricos, assim como o estímulo à participação. Esse processo é acompanhado pelo desenvolvimento da crítica, comparação, análise e interpretação das sociedades através do tempo.

AULA 25. OS PCN E O ENSINO DE HISTÓRIA II

ATIVIDADES



9. Identifique as principais orientações didáticas dos PCN apresentadas na Aula 25.

RESPOSTA COMENTADA

Entre as orientações registradas, podemos destacar: a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; a criação de momentos de troca e de avaliação das informações e opiniões; a proposição de novos questionamentos a partir da introdução de novos dados; a seleção de materiais de fontes de informação diferentes; a promoção de visitas e pesquisas em locais ricos em informações; a elaboração de livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas; a problematização dos conteúdos; o sistemático trabalho com os documentos históricos.

10.

Didaticamente, é importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores (BRASIL. MEC, 2000, v. 5, p. 82).

Justifique a afirmativa.

RESPOSTA COMENTADA

O aluno deve ter consciência clara de que os documentos históricos não apresentam neutralidade na sua construção nem na sua interpretação. Por outro lado, a complexidade social é resgatada em fragmentos, alinhavados pelas interpretações dos estudiosos, a partir da seleção prévia de fontes. O simples fato de o pesquisador escolher uma informação e ignorar outra pode produzir interpretações diferentes do processo histórico.

**ATIVIDADE**

11.

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino (MORIN, 2000, p. 40).

Morin ressalta a existência de uma desarticulação entre as disciplinas escolares.

a. Dê um exemplo vivenciado por você, na sua própria formação, dessa desarticulação.

b. Agora, dê um exemplo de uma possível integração de conhecimentos que você tenha vivenciado durante sua formação.

COMENTÁRIO

As respostas são pessoais, mas, na certa, você vivenciou situações na escola nas quais, diversas vezes, diferentes disciplinas trataram do mesmo assunto, por exemplo. Outra possibilidade é você ter percebido que na programação das disciplinas não há entrosamento. Conhecimentos que seriam complementares são ensinados em épocas e contextos diferentes, dificultando um aprendizado complexo.

AULA 27. MULTICULTURALISMO NA SALA DE AULA 1

**ATIVIDADES**

12. No contexto da colonização, os componentes das sociedades pré-colombianas foram denominados índios. O uso dessa denominação promove uma visão equivocada e preconceituosa da realidade social encontrada pelos europeus. Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

O europeu ignorou, ao denominar índios os habitantes das Américas, toda a diversidade cultural existente. Homogeneizou para inferiorizar, para negar as identidades historicamente construídas. Esse processo se transferiu para a educação que, tradicionalmente, ignorou a história dos povos indígenas, suas especificidades e contribuições.

13.

A mandioca é alimento principal de várias culturas indígenas. Os alimentos básicos vêm cercados de estórias miraculosas, que ressaltavam sua importância essencial para a vida do povo. Assim acontece com o trigo, o arroz, o milho e a batata, entre outros. As religiões tomam alguns desses alimentos e os transformam em sacramentos, que sinalizam a vida eterna, anseio de todos os sonhos (BOFF, 2001, p. 18).

A cultura tupi-guarani, por exemplo, guarda a história de Mandi para a explicar o surgimento da mandioca. Essas histórias são genericamente como mito. Boff as trata como contos em seu livro, buscando resgatar suas importâncias. Reconhecer os mitos como forma de conhecimento é fundamental para a implementação de uma perspectiva multicultural na sala de aula. Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

Os mitos, por meio de uma linguagem própria, registram os saberes, crenças, valores, conhecimentos de mundo de uma sociedade. Reduzi-los a mentira, a ilusão e a fantasia é ignorar outras dimensões explicativas da realidade além da científica. É inviabilizar a construção de novos saberes a partir da experiência de outros mecanismos de conhecimento.

**ATIVIDADES**

14. A colonização promoveu a uniformização, a homogeneização, tanto das sociedades indígenas quanto das africanas que foram trazidas para o Brasil. Você concorda com a afirmativa? Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

O colonizador, ao reduzir os indivíduos trazidos da África pela força a africanos, negros ou escravos, ignorou, como com os indígenas, a imensa diversidade cultural, as identidades existentes e se impôs como parâmetro de civilização. Utilizou a desarticulação das identidades para efeito de dominação, mas não pôde impedir, obviamente, que os indivíduos se rearticulassem e que novas identidades fossem criadas.

15. A História que ensinamos nas escolas é eurocêntrica. Explique a afirmativa, discutindo as conseqüências dessa opção para a formação dos cidadãos brasileiros.

RESPOSTA COMENTADA

A divisão e os temas históricos priorizados na constituição dos programas de História, assim como a historiografia predominante, têm como parâmetro a História européia e as interpretações da História produzida pelos europeus. Essa opção tradicional ignora temas centrais da História brasileira, e também apresenta uma perspectiva interpretativa predominantemente dominadora.

História na Educação 1

Referências

Aula 21

BAN, Stephen. *As invenções da história: ensaio sobre a representação do passado*. São Paulo: UNESP, 1994.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Unesp, 1992.

CARBONELL, Charles Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GLÈNISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1983.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

Aula 22

BAN, Stephen. *As invenções da história: ensaio sobre a representação do passado*. São Paulo: UNESP, 1994.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *A escola dos annalles (1929–1989)*. São Paulo: UNESP, 1991.

CARBONELL, Charles Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DAVIS, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Dossê.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAIFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HODGETT, Geraldo. *História social e econômica da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. *Mentalidades: uma história ambígua*. In: _____; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

Aula 23

CARDOSO, Ciro Flamarion ; VAIFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

- GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1983.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Para uma nova história*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- WEHLING, Arno. *A invenção da História: estudos sobre o historicismo*. Rio de Janeiro: UGE, 1994.
- REIS, José Carlos. *Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- RODRIGUES, José Honório. *História da história do Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

Aula 24

- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1 e 5.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- LOPES, Alice de Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel et al. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1 e 5.

LOPES, Alice de Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel et al. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.p. 433-452.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SITES RECOMENDADOS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 19 ago. 2005.

UNICEF Brasil. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien. Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso em: 29 ago. 2005.

Aula 25

ALVES, Rubem. *Cenas da vida*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores)

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1, 5, 8, 9 e 10.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Trad. de Batriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos do ensino de história*. Niterói: EDUFF, 2000.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTIAGO, Ana Maia de A.; MIRANDA, Maria José Maia. Uma abordagem interdisciplinar: história e língua portuguesa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. Anais do Encontro..., Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p. 401-413.

SILVA, Maurício. *Repensando a leitura na escola*. 2. ed. Ver. e ampl. Niterói: EDUFF, 1999.

SOIHET, Rachel et al. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

VALENTINI, Lucy et al. *Cultura e sociedade: do homem primitivo até o século IX*. São Paulo: IBEP, 1999.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1 e 5.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Trad. de Batriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos do ensino de história*. Niterói: EDUFF, 2000.

SITES RECOMENDADOS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em: < www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 1 set. 2005.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1, 5, 8, 9 e 10.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projeto de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAMOS, Rafael Yus. *Temas transversais: em buscas de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

SANTIAGO, Ana Maia de A. *As aulas de História e a formação da cidadania*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2001, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ENDIPE, 2001. 1 CD-ROM.

SITE RECOMENDADO

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 19 set. 2005.

LEITURAS RECOMENDADAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 8, 9 e 10.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgard. Sendo uma opção de ponto de partida facilitado para a leitura do próprio autor.

RAMOS, Rafael Yus. *Temas transversais: em buscas de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

Aula 27

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.

ARRUDA, José Robson de A. *Atlas histórico básico*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ATLAS HISTÓRICO. Rio de Janeiro: IBGE, [19--]. p. 35.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virginia Marcos. *Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil – da colônia aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: EDUSP, 2000.

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

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998.

IBGE. Censo de 2000. *População indígena no Brasil*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2005.

INÁCIO, Inês C.; LUCA, Tânia Regina de. *Documento do Brasil Colonial*. São Paulo: Ática, 1993.

NOBREGA, Antonio. *Chegança*. Disponível em: <<http://antonio-nobrega.lettas.terra.com.br/lettas/68957>>. Acesso em: 4 out. 2005.

PEREGALLI, Enrique. *A América que os europeus encontraram*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1991.

RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola*:

novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. de Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

SOLA, José Antônio. *Os índios norte-americanos: cinco séculos de luta e opressão*. São Paulo: Moderna, 1995.

LEITURAS RECOMENDADAS

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

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

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995.

Aula 28

BELLUCCI, Beluce. *Introdução à história da África e do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: CCBB, 2003.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 4 jul. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. *Negros e currículo*. Florianópolis: Atilênde, 2002.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. Rio de Janeiro: Garnier, 1900.

REIS, João José. Presença negra: conflitos e encontros. In: _____. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2005.

SALLES, Ricardo; SOARES, Mariza. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SITES RECOMENDADOS

ACHCAR, Tatiana. Olhares cruzados entre Brasil e África: projeto vence a distância de um oceano e aproxima Moçambique, Angola e Brasil pelo olhar de suas crianças. *Nova Escola Online*, São Paulo, 25 maio 2005. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/noticias/mai_05_25/>. Acesso em: 7 jul. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2005.

NABUCO, Joaquim. *Textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/imortais/cads/27/nabuco2.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2005.

TARSILA do Amaral. Disponível em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br>>. Acesso em: 4 jul. 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Debates: multiculturalismo e educação*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/mee0.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2000.

Aula 29

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARBONNEL, Charles-Oliver. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1992.

MORIN, Edgar. *Os saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ISBN 85-7648-321-1



9 788576 483212



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

