

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL

ALETHÉIA PAULA LAPAS PRADO

**Em Cena a História Ensina: a produção de
narrativas visuais na perspectiva da Educação
Histórica**

Linha de Pesquisa

Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT

2018

ALETHÉIA PAULA LAPAS PRADO

**Em Cena a História Ensina: a produção de
narrativas visuais na perspectiva da Educação
Histórica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de
Mestrado Profissional em Ensino de História em
Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de
Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção
do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fronza

CUIABÁ-MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L299c Lapas Prado, Alethéia Paula.
Em Cena a História Ensina : a produção de narrativas visuais na
perspectiva da Educação Histórica / Alethéia Paula Lapas Prado. – 2018
124 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Frouza.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História,
Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Educação Histórica. 3. Consciência Histórica.
4. Narrativas. 5. Dramatização. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Em Cena a História Ensina: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica"

AUTORA: ALETHÉIA PAULA LAPAS PRADO

defendida e aprovada em 27/08/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Marcelo Fronza
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	
Examinador Interno	Doutor(a)	Ana Maria Marques
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	
Examinador Externo	Doutor(a)	Maristela Carneiro
Instituição :	Universidade Federal de Goiás	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Flávio Vilas-Bôas Trovão
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	

CUIABÁ, 24/08/2018.

RESUMO

Como profissionais responsáveis pelo ensino de História a procura por novos métodos de ensino que levem às aprendizagens históricas significativas é essencial em nossos dias. Estamos diante de uma nova geração de alunos. Precisamos, portanto, conhecer as particularidades, as formas de aprender desses estudantes para que o conhecimento histórico faça sentido. Meu objetivo, através do presente trabalho, é compreender como as aulas de História, fazendo uso da dramatização e sua veiculação audiovisual, podem auxiliar os jovens estudantes a desenvolverem a sua consciência histórica e estimular o diálogo entre a imaginação e a ciência, a partir da investigação das produções narrativas encenadas pelos alunos das turmas dos nonos anos de uma Escola Estadual localizada no município de Juara, Mato Grosso. A dramatização como instrumento didático consiste numa prática que visa explorar as potencialidades criativas de cada educando, além de valorizar a expressão oral e as suas subjetividades. Para o ensino de História, a dramatização oportuniza o uso de recursos discursivos e argumentativos que narram as ações humanas ao longo do tempo. Ao analisar essas produções narrativas, é possível entender como os nossos jovens estudantes concebem o passado e quais sentidos atribuem à história. Como metodologia de trabalho, pretendemos problematizar a linguagem audiovisual e utilizar técnicas de investigação qualitativa, para análise das fontes que são vídeos produzidos pelos alunos onde encenam temáticas relacionadas aos Conflitos Contemporâneos. Na perspectiva da educação histórica, a análise das narrativas produzidas pelos jovens estudantes é reveladora. Através das narrativas que produzem, os educandos demonstram suas elaborações cognitivas e recursos discursivos. Conhecendo a relação entre a narrativa e expressão da consciência histórica, é possível que os professores desenvolvam metodologias em que a competência narrativa esteja em evidência.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Histórica, Consciência Histórica, Narrativas, Dramatização.

ABSTRACT

As professionals responsible for the teaching of History, the search for new methods of teaching leading to the historical significant learning is essential in our days. We are facing a new generation of students to learn actively. We need to know the particulars, the ways of learning of these students, so that the historical knowledge makes sense. My goal, through this work, is to understand how the lessons of History, making use of your audiovisual dramatization and serving, can help young students to develop your historical consciousness and stimulate dialogue between historical imagination and science, from the investigation of narrative productions staged by the students of classes of the ninth year of a State school located in the municipality of Juara, Mato Grosso. The dramatization as didactic instrument consists of a practice that seeks to explore the creative potential of each student, as well as enhance oral expression and their subjectivities. For the teaching of History, the dramatization backed the use of discursive and argumentative resources that Chronicle human actions over time. By analyzing these productions narratives, it is possible to understand how our young students design the past and which senses attach to the story. As a work methodology, we intend to discuss the audiovisual language and use qualitative research techniques for analysis of the sources that are videos produced by students where stage Contemporary Conflicts related topics. In the perspective of historical education, an analysis of the narratives produced by young students is revealing. Through narratives, students demonstrate their cognitive elaborations and discursive resources. Knowing the relationship between the narrative and expression of historical consciousness, it is possible that teachers develop methodologies in that narrative is in evidence.

Keywords: History Teaching, Historical Education Historical Consciousness, Narratives and Dramatizations

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos (as) aqueles (as) que de alguma maneira contribuíram para a realização de um sonho que agora vejo transformado em uma conquista tão valiosa. Agradeço aos meus pais, Esmeraldo Prado Ruiz (in memoriam) e Joanete Lapas de Moraes Ruiz, por todo incentivo que deram ao longo da minha vida para que eu pudesse ser aquilo que eu quisesse ser. Por valorizar a educação e por ter me mostrado que a fé e a perseverança são ingredientes essenciais na vida.

Agradeço as queridas professoras, Helena, Rosa, Eleni, Maria Aparecida e Madalena. Mais que colegas de profissão, são pessoas inspiradoras que muito me ensinaram sobre como ensinar. Da mesma forma, sou extremamente grata aos alunos e alunas das turmas dos nonos anos de 2016 da escola em que essa pesquisa foi realizada, pois, sem eles esse trabalho não existiria. Também agradeço à equipe gestora, que permitiu essa pesquisa, e aos colegas de profissão por toda a compreensão e incentivo que recebi durante a trajetória do mestrado.

Sou grata aos meus primos, Gleice, Aramis, Joice, Luciane e a Eva, pelos inúmeros favores prestados. Aos queridos irmãos, Juliano e Henrique e ao doce Miguel, meu sobrinho. Aos queridos amigos que sempre me apoiaram.

Agradeço a valiosa oportunidade de ter sido orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Fronza, grande exemplo de sabedoria, humildade e profissionalismo. Muito obrigada pelas orientações, prontidão e paciência. Obrigada por me apresentar a um novo mundo de conhecimentos que eu desconhecia e, agora, por conhecer, penso que irei reinventar as minhas aulas de História.

Aos docentes do Programa ProfHistória, em especial aos professores, Ana Maria Marques, Marcelo Fronza e Nleide Dourado. E aos colegas de turma do ProfHistória 2016/2018, pelo conhecimento compartilhado.

Por fim, agradeço a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, pela possibilidade de acesso à licença de qualificação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo a essa pesquisa.

Dedicatória

Dedico esse trabalho, ao meu pai, Esmeraldo Prado Ruiz, o senhor que me ensinou que não existe vitória sem luta e vive no meu coração e na minha memória para sempre. E para senhora, mãe, a quem eu sou uma fiel escudeira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I –SOBRE O ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA.....	23
1.1 Sobre o Ensinar e o Aprender.....	24
1.2 Ensino de História no Brasil: novas perspectivas.....	34
CAPÍTULO II- ENCENAR A HISTÓRIA, DAS DRAMATIZAÇÕES ÀS NARRATIVAS HISTÓRICAS.....	44
2.1 As Dramatizações e o Ensino de História	45
2.2 Narrativas e Consciência Histórica.....	62
CAPÍTULO III – ENSINAR HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	77
3.1 Estudo sobre Conflitos e Tensões a partir da Educação Histórica.....	79
3.2 Identidades, Cultura e Mídia.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

A sala de aula pode ser um espaço em que a imaginação e a ciência caminham juntas? Diante das convocações do tempo presente, como o ensino de História pode favorecer o protagonismo juvenil, ser sensível e aproximar-se do universo desses jovens estudantes? Foi a partir desses questionamentos, que no ano de 2016, realizei junto aos alunos da disciplina de História, das turmas dos nonos anos de uma Escola Estadual, localizada em Juara, norte do estado de Mato Grosso, um trabalho que consistia na produção de dramatizações que eram filmadas com o intuito de serem apresentadas na aula de História para os outros colegas. Tais, dramatizações gravadas em vídeo são, agora, os meus objetos de pesquisa.

O ponto de partida para a realização dessas dramatizações foi o objetivo de aprendizagem¹ “Reafirma por meio de múltiplas linguagens, resultados de pesquisa acerca de conflitos e tensões”. Para trabalhá-lo, selecionei alguns conteúdos relativos à história do tempo presente, como os desdobramentos da Guerra Fria e o fim da União Soviética, os Conflitos entre Palestinos e Israelenses e a Guerra nos Balcãs, na década de 1990, destacando a Guerra da Bósnia e do Kosovo. A temática foi escolhida pois, gostaria que os alunos compreendessem as diversas motivações, dentre elas as questões econômicas, ideológicas e culturais, que interferem e colocam em lados opostos vários atores sociais, levando-os a graves tensões e conflitos.

O trabalho aqui descrito e que originou essa pesquisa foi ministrado nas três turmas dos nonos anos no qual lecionava história. Turmas essas, que contavam no ano de 2016 com trinta alunos em média. A produção de dramatização é um exercício coletivo, sendo assim, em cada turma, o total de alunos foi dividido em cinco grupos com seis integrantes. As turmas dos nonos anos foram as escolhidas para o desenvolvimento da atividade porque já trabalhávamos juntos por três anos consecutivos e sabia do interesse desses alunos

¹ Os objetivos de Aprendizagem foram elaborados em 2016, após compilação de descritores e capacidades apresentadas em documentos oficiais nacionais e estaduais, tais como: Orientações Curriculares de Mato Grosso, Parâmetros Curriculares Nacionais, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Base Nacional Comum Curricular. Eles fazem parte das propostas de orientações curriculares da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. <http://cos.seduc.mt.gov.br>.

por atividades que envolviam a arte, como as dramatizações, e, também, pelo uso de recursos audiovisuais, como a produção de vídeos.

De acordo com o planejamento, realizei duas aulas em cada turma para apresentar as temáticas que seriam estudadas. De início, cada conteúdo foi explicado de forma sucinta, pois o meu interesse com esse trabalho era compreender como cada grupo de alunos percebia a realidade global que os cerca. Ainda nessa aula, orientei os estudantes sobre os principais passos do trabalho que se dividiria em duas modalidades.

A primeira, seria produzir as dramatizações com os conteúdos propostos e gravá-las em vídeo para posterior apresentação aos demais colegas. Para essas encenações gravadas em vídeo, pedi que eles interpretassem os fatos de acordo com o entendimento prévio dos integrantes do grupo, ou seja, que colocassem as concepções pessoais acerca dos fatos históricos que iriam narrar. Limitei o trabalho de pesquisa à apenas breves leituras no livro didático². Assim, os alunos tiveram a liberdade para criar as dramatizações expondo as suas primeiras impressões sobre o conteúdo. Em uma segunda etapa, as dramatizações serviriam como referência para que a partir delas realizássemos um trabalho de compreensão mais efetivo sobre o objetivo de aprendizagem que estávamos estudando.

Com relação ao formato das dramatizações, esclareci a eles que poderiam optar por representar um “telejornal”, esquetes ou entrevistas e veiculá-los através dos artefatos visuais, já que o hábito de produzir vídeos é uma forma de expressão já incorporada ao cotidiano dos estudantes que, por sua vez, estão inseridos em um universo tecnológico e de livre acesso às redes sociais.

A segunda etapa do trabalho ocorreria após a exibição dos vídeos por eles produzidos. Momento esse em que os grupos deveriam expor seus vídeos para os colegas de sala e caberia a mim, como professora, fazer os apontamentos sobre aquelas produções. Deixei claro, que nessa primeira etapa não avaliaria os conceitos ou as interpretações dos fatos históricos por eles expostos, mas sim, pretendia entender como eles, estudantes, percebem esses movimentos históricos.

² O livro didático adotado naquela unidade escolar em 2016 era: Projeto Araribá: história/ organizadora Editora Moderna; obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário – 3.ed.- São Paulo: Moderna, 2010.

Na segunda modalidade do trabalho, após explorarmos o conteúdo das dramatizações, iniciariamos os procedimentos de pesquisa e estudos mais aprofundados sobre a temática Conflitos e Tensões, com o objetivo de que cada grupo elaborasse um seminário para expor, agora embasados em pesquisas³ mais consistentes, somadas à leituras e interpretações textuais realizadas nas aulas de história, suas compreensões sobre a temática estudada.

Na semana posterior às duas primeiras aulas, demos início à primeira etapa do trabalho com a apresentação dos vídeos que os alunos criaram, nas turmas dos nonos anos, “A”, “B”, “C”. As produções apresentadas eram caseiras, ambientadas geralmente nas residências dos alunos. De modo geral, os grupos preocupavam-se com aspectos estéticos como caracterização e a inserção de “efeitos” com barulhos de tiros. Em média, os vídeos tinham dois ou três minutos de duração.

Houve grande atenção e expectativa a cada nova apresentação. Como mediadora da atividade, procurava ficar atenta e analisar as interpretações que cada aluno fazia dos fatos históricos que ali representavam. Ao final de cada apresentação, realizava os apontamentos que achava necessário e sugeria algumas informações que poderiam acrescentar na segunda fase do trabalho, que seria a realização do seminário.

No aspecto criativo e na realização de um trabalho coletivo, avalio que os resultados dessa atividade foram positivos, pois, consegui a adesão de todos os alunos das três turmas em que essa atividade foi proposta. Porém, a análise do conteúdo das apresentações revelou a presença de muitos componentes ideológicos e valorativos na composição das dramatizações. Tais aspectos ficaram explícitos, principalmente, com a representação das populações islâmicas, que em alguns grupos foram retratadas como “terroristas”, ou dos povos da Palestina, que em um determinado grupo os apresentou como algozes dos judeus.

As primeiras análises dessas representações passaram a gerar inquietação acerca do meu trabalho, pois, poderiam ser um indicativo de que alguns conceitos que eu havia ensinado não teriam sido bem compreendidos. Também pensei na influência da mídia, sobretudo, por conta das inúmeras notícias sobre a ação do

³ As pesquisas foram realizadas em sites como www.historianet.com.br, www.bbc.com, <http://acervo.estadao.com.br>, <http://educacao.uol.com.br>

Grupo “Estado Islâmico”, que poderiam acabar influenciando a composição das histórias dramatizadas pelos estudantes. Ao indagar o grupo que produziu a dramatização em que os judeus eram retratados como vítimas dos palestinos, o porquê daquela escolha, eles me revelaram que pelo conhecimento que tinham a respeito do “Holocausto”, consideraram positivo retratar os judeus como vítimas dos palestinos.

As revelações obtidas a partir das dramatizações veiculadas em vídeos sinalizaram que era preciso que eu reforçasse as explicações sobre aquelas temáticas e utilizasse várias estratégias para que os alunos compreendessem os conteúdos de fato. Sendo assim, preparei um texto de apoio⁴ mais aprofundado para explorarmos o assunto. Além de atividades de leitura complementares, os alunos ainda realizariam pesquisas em alguns sites da internet e todo conhecimento acumulado foi apresentado nas aulas posteriores através de um seminário.

Na segunda etapa, durante a apresentação do seminário, nas três turmas, pude perceber que houve mudanças expressivas com relação às percepções demonstradas durante as dramatizações, tanto no tocante à questão do respeito à identidade das populações islâmicas e como nas relações entre palestinos e judeus, pautadas pela dominação e opressão hebraica sobre os povos árabes palestinos.

Nessa mesma época, em 2016, ingressei no programa de mestrado profissional, ProfHistória e através das aulas do Prof. Dr. Marcelo Fronza conheci as concepções da didática da história alemã, sobretudo, o domínio da consciência histórica e o campo de estudo da Educação Histórica. De posse desses conhecimentos passei a descobrir novos caminhos de investigação acerca dos processos de aprendizagem da história.

Sendo assim, aos olhos da Educação Histórica, compreendi que teria a capacidade de transformar o contexto escolar em um espaço empírico de investigação, e aquelas dramatizações/ narrativas produzidas pelas turmas dos nonos anos e encenadas nas aulas de História, poderiam ser analisadas detalhadamente. Desse modo, as dramatizações gravadas em vídeo tornaram-se os objetos de estudo dessa pesquisa.

⁴ Esse texto será apresentado no terceiro capítulo dessa dissertação.

Através do estudo dessas fontes, procuro compreender, entre outras coisas, como os estudantes desenvolvem a sua consciência histórica, que sentidos atribuem à história e como concebem o passado. É importante ressaltar que nessa dissertação trabalharei apenas com o material veiculado às dramatizações que tratam especificamente do conjunto de conhecimentos prévios dos estudantes dos nonos anos sobre a temática “Conflitos e Tensões no Tempo Presente”.

Entre todos os trabalhos apresentados, escolhi três dramatizações para serem analisadas levando em consideração o conteúdo das narrativas criadas por cada grupo, a criatividade na elaboração das cenas e o emprego dos recursos tecnológicos na produção do seu vídeo. No primeiro trabalho, o grupo utilizou o formato de um ‘telejornal’ e, por meio desse veículo, os alunos interpretam papéis de apresentadores, repórteres, testemunhas e narram acontecimentos referentes à crise que levou à queda do sistema socialista na União Soviética e a Guerra da Bósnia.

O segundo trabalho, também usou como recurso de divulgação o gênero dos telejornais para narrar um suposto conflito entre palestinos e judeus. E o terceiro grupo, que não recorreu à linguagem dos telejornais. Na sua narração, que tratava do fim da União Soviética e da Guerra nos Balcãs, eles usaram, esquetes, que se aproximam, em alguns momentos da linguagem lúdica dos desenhos animados.

Nas palavras de Rüsen⁵ a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de vida no tempo. É uma combinação complexa a partir da apreensão do passado, regulada pelo interesse de compreender o presente e presumir o futuro. A consciência histórica é a capacidade de compreensão da nossa trajetória humana, nossas ações e interações no mundo ao longo do tempo. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico de que a história lida unicamente com o passado⁶. A história é o elemento que permite a ligação interdependente do passado, presente e futuro. Sendo assim, a consciência

⁵ RÜSEN, Jörn. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

⁶ *Ibidem*, p. 37.

histórica tem uma função prática que é a orientação temporal, por meio da consciência histórica um indivíduo passa a pertencer a um todo temporal mais extenso que sua vida temporal⁷.

Em relação à sua expressão, a consciência histórica se apresenta pelo discurso articulado em forma de narrativa. De acordo com Rüsen⁸, a parte relacional da consciência histórica é a narrativa. Rüsen⁹ destaca três versões comuns de narrativa: a da linguagem do cotidiano, da historiografia e da linguagem do ensino. A narrativa histórica diz respeito ao resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica fundamenta todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico-científico.

Acredito que compreender os processos de formação da consciência histórica e a sua expressão por meio das narrativas é algo essencial para essa pesquisa, sobretudo, no que diz respeito à análise dos processos de operações mentais das narrativas históricas. Para Fronza¹⁰ as operações das narrativas históricas obedecem aos seguintes processos:

1) a operação da experiência histórica dos sujeitos narrados, que expressa as múltiplas temporalidades históricas do sujeito no tempo. 2) a operação interpretativa, baseada nas teorias e explicações históricas que fundamentam significados relacionados às fontes históricas tornando-se evidências plausíveis em relação a estas narrativas. 3) operação mental de orientação histórica que permite aos sujeitos expressarem a ideia de orientação histórica passado, presente, futuro.

Assim, estudando as narrativas históricas podemos compreender aspectos relevantes do pensar e narrar históricos, o que caracteriza a existência de uma função didática da História fundada em critérios cognitivos de intersubjetividade e verdade histórica¹¹.

⁷ *Ibidem*, p. 57-58.

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

⁹ RÜSEN, Jörn, *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁰ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, p.6.

¹¹ *Ibidem*, p.9.

Já o campo da Educação Histórica surgiu com o objetivo de estudar as produções históricas realizadas por crianças e jovens, através das narrativas que esses elaboram. Os membros dos grupos de Educação Histórica, que hoje se espalham por várias regiões da América, Europa e África, explicam que as suas linhas de pesquisa comprovaram, por meio de estudos qualitativos, que é possível a construção de histórias cada vez mais sofisticadas, no que diz respeito à natureza do conhecimento histórico e das ideias de segunda ordem¹². A investigação no domínio da Educação História pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana¹³.

Portanto, a partir desses fundamentos epistemológicos, desenvolvo uma pesquisa que procura responder a esses questionamentos e atingir esses objetivos:

- Como as aulas de História, fazendo uso da dramatização, podem auxiliar os jovens estudantes a desenvolverem a sua consciência histórica e estimular o diálogo entre a imaginação e a ciência?

- Refletir acerca das mudanças e permanências nas práticas do Ensino de História no limiar do século XXI e debater as contribuições da Educação Histórica, Didática da História e do domínio da consciência histórica para o ensino de História;

- Analisar e compreender as contribuições das dramatizações/ narrativas históricas como prática de ensino de história e para a ampliação da consciência histórica dos estudantes.

- Analisar as produções de narrativas dos jovens estudantes com intuito de compreender como eles concebem o passado e quais sentidos atribuem à história.

Busquei como método de investigação para a produção dessa pesquisa, os pressupostos da abordagem qualitativa, porque essa parte do fundamento de que:
a) o sujeito-observador é parte do processo de conhecimento e atribui significado

¹² Por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento. SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

¹³ *Ibidem*, p. 11

aos fenômenos; b) o objeto analisado possui diversos significados e relações que os sujeitos criam em suas ações; c) Há um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos; d) os dados não são acontecimentos fixos, eles se dão em um contexto fluente de relações, ‘são fenômenos’ igualmente importantes¹⁴.

Em se tratando de técnicas de pesquisa, optei pela análise de conteúdo vinculada à narrativa histórica a partir da teoria da consciência histórica, de Rüsen e da Educação Histórica. A análise de conteúdo se preocupa em descobrir o que está por trás do significado das palavras. Como as minhas fontes são narrativas históricas, é necessário constituir uma técnica de pesquisa que ajude a reinterpretar as mensagens contidas nessas narrativas além dos seus significados. Por meio da análise de conteúdo é possível compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas¹⁵.

Meus alunos produziram as suas narrativas carregadas de componentes ideológicos e valorativos. Assim, é preciso investigar a compreensão desses atores sociais no contexto cultural em que produziram a informação, verificando a influência desse contexto, no estilo, na forma e no conteúdo dessa comunicação¹⁶.

O caminho percorrido no primeiro capítulo, “Sobre o Ensinar e o Aprender História”, parte da prática cotidiana do professor de História, aquilo que Maria Auxiliadora Schmidt¹⁷, chama de “dilaceramentos” da profissão. A partir da referência de autoras como Circe Bittencourt¹⁸, Kátia Abud¹⁹ e Selva Guimarães Fonseca²⁰, faço considerações sobre as permanências relacionadas ao ensino de

¹⁴ CHIZZOTTI, Antônio, *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁵ *Ibidem*, p. 98.

¹⁶ *Ibidem*, p. 99.

¹⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano de Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.54-68.

¹⁸ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

¹⁹ ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar, ps. 25-34, *Revista História & Ensino*, Londrina, v.11, jul.2005. Disponível em: uel.br/revista/uel/index.php/histensino/article/view/11834.

²⁰ RASSI, Marco Antônio Caixeta, FONSECA, Selva Guimarães. Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média. In: *Séculum- Revista de História* [15], João

História que impedem avanços mais significativos, por exemplo, a distância entre o conhecimento produzido nas universidades e o saber escolar, as abordagens históricas meramente transmissivas de fatos relacionados a um passado distante, centrados num modelo de periodização quadripartite e presos às tradições europeias.

Outra questão abordada no capítulo é a relação dos jovens estudantes com o aprendizado de História. Procurei identificar alguns comportamentos típicos da atual geração, através do conceito de cultura juvenil²¹ de Hobsbawm. Constatei o peso que o presente tem para esses jovens que vivem num mundo de mudanças efêmeras. Considerei para essa questão do “presentismo” os aspectos epistemológicos de Koselleck²², Janotti²³, César²⁴. Identifiquei que as escolas, nos moldes em que se encontram acabam por não despertar grandes interesses desses jovens estudantes, por isso, de acordo com Caimi²⁵ pensar em novas metodologias que valorizem o protagonismo juvenil é urgente.

Através de Fonseca²⁶ e de Brodbeck²⁷ e dos PCNs, História²⁸, analisei o percurso do ensino de História no Brasil, da década de 1960, quando foi instalado o autoritarismo, até os nossos dias. Para tratar da renovação do ensino de História no Brasil, estudei a consciência histórica, seus modos de operação, funções e

Pessoa, jul./dez, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1953/1545>

²¹ Hobsbawm chama de cultura juvenil a nova “autonomia” da juventude separada como uma camada social separada, tendo o adolescente como um ator consciente de si mesmo e cada vez mais reconhecido pelos fabricantes de bens de consumo. HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

²² KOSELLECK, Reinhart. *Futuro, passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*, Rio de Janeiro: Contratempo: Ed. PUC – Rio, 2006.

²³ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.), *O Saber Histórico na Sala de Aula*, 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, 42-53.

²⁴ CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, p.15-32.

²⁵ CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, 165-186.

²⁶ FONSECA, Thais Nívia de Lima e, *História & Ensino de História*, 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

²⁷ BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a História: metodologia de ensino da história*, Curitiba: Base Editorial, 2012.

²⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries.

articulação com o passado, a partir de Rüsen²⁹, Lima³⁰, Fronza³¹, Martins³², Schmidt; Barca e Garcia³³. Também estudei a importância da Didática da História³⁴ como disciplina com a finalidade de promover a emancipação dos sujeitos, levando-os a pensarem historicamente, além da Educação Histórica como uma forma de pesquisa acerca da aprendizagem histórica dos jovens estudantes.

Início o segundo capítulo, chamado de “Encenar a História, das Dramatizações às Narrativas Históricas,” relatando a experiência que originou as fontes que analiso no trabalho, no caso, três dramatizações gravadas em vídeo, encenadas por alunos do nonos anos de uma escola estadual localizada em Juara, Mato Grosso.

Faço um breve apanhado sobre a natureza das fontes estudadas, tendo como principal referência Marcos Napolitano.³⁵ A seguir, explico a importância da dramatização como recurso didático nas aulas de história, uso como exemplo as fontes aqui investigadas. Para tanto, tenho como referências autores como, Ana Ligia Santiago e Libéria Neves,³⁶ que abordam historicamente o uso das dramatizações como recurso didático, Richard Courtney,³⁷ que defende a ideia de

²⁹ RÜSEN, Jörn. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

³⁰ LIMA, Maria, *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos*, In: Ensino de História Usos do Passado e da Memória. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, 53-78.

³¹ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

³² MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 7-10.

³³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

³⁴ Didática da História é uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, set. 1989^a fev.1990.

³⁵ NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: *Fontes Históricas*. PINSKY, Carla (ORG.). Editora Contexto. São Paulo – SP, 2008.

³⁶ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP. Papirus, 2009.

³⁷ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*; as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.

que a imaginação dramática não pode ser ignorada nos debates sobre aprendizagem, pois somos dotados de uma mente totalmente criativa; Viola Spolin,³⁸ para quem a educação dramática é uma alternativa para evitar procedimentos de ensino impositivos.

Através da perspectiva da didática da história e da Educação histórica, procuro explicar o quanto é fundamental a investigação das narrativas para o efetivo aprendizado histórico, pois elas são um meio indispensável para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões acerca do passado. Debato, também, a ideia de sentido histórico, as tipologias da narrativa, e o aprendizado histórico relacionado à competência narrativa. Procuro articular esses conhecimentos com fragmentos das fontes, para que essas sejam analisadas a partir dos parâmetros da didática da história e da Educação histórica. Dessa forma, investigo aspectos da constituição de sentido histórico e tipológicos presentes nas narrativas. As principais referências para esse estudo são Jörn Rüsen³⁹ e Schmidt; Barca e Garcia.⁴⁰

Para finalizar, discuto como o estímulo à imaginação criativa, através das dramatizações, pode auxiliar nos processos de desenvolvimento da consciência histórica fazendo com que nas aulas de história a imaginação e a ciência sejam aliadas.

O terceiro capítulo dessa dissertação chama-se “Ensinar História na Perspectiva da Educação Histórica”. Há duas propostas para esse capítulo. A primeira, a partir da temática “Conflito e Tensões no Tempo Presente”, busco analisar com base nos estudos da Educação histórica, o conteúdo das narrativas criadas pelos jovens estudantes. A investigação considera as especificidades relativas à estrutura narrativa, mensagens nucleares, sentido de mudança e papel dos sujeitos na história.

³⁸ SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

³⁹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*, uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

⁴⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

Para o trabalho investigativo, as principais referências foram Barca,⁴¹ Fronza,⁴² Schmidt e Cainelli⁴³ e Von Borries⁴⁴. E, para tratar da temática “Conflitos e Tensões”, utilizei Hobsbawm⁴⁵ e Todorov.⁴⁶

A segunda proposta para esse capítulo é discutir a questão da identidade, cultura e mídia no ensino de História. O debate sobre esses temas é necessário por conta das identidades aqui narradas em situação de conflito, o que geralmente revela a permanência da cultura etnocêntrica. E, do mesmo modo, é importante lembrar a responsabilidade do ensino de História na promoção de uma cultura de paz.

Ao tratar da mídia, o meu objetivo é pontuar a influência desses meios na cultura juvenil e em suas produções narrativas, além de debater os estereótipos criados pela indústria cultural e a manipulação de informações, comuns em nossos dias. Nesse estudo, utilizo Silva⁴⁷, Said⁴⁸, Todorov⁴⁹, Kellner⁵⁰, Martín-Barbero⁵¹ e Rüsen⁵².

Interpretar um personagem inserido em um determinado contexto histórico é uma forma de levar os alunos a compreenderem o sentido da história. Dessa maneira, a narrativa só produz resultados por intermédio da imaginação humana.

⁴¹ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/historia/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

⁴² FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012,

⁴³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

⁴⁴ VON BORRIES, Bodo, *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. SCHMIDT, Maria, FRONZA, Marcelo, NECHI, Lucas (org.), Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 103.

⁴⁵ HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

⁴⁶ TODOROV, Tzvetan. *O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

⁴⁷ SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

⁴⁸ SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como uma invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 383.

⁴⁹ TODOROV, Tzvetan. *Os Inimigos Íntimos da Democracia* – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

⁵⁰ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

⁵¹ MARTÍN-Barbero, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p. 66-67.

⁵² RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

É nesta que o narrado se torna vivo. A imaginação criativa é uma característica humana essencial. Explorar essa habilidade através de situações lúdico-experimentais é uma alternativa simples que pode incrementar as práticas de ensino de história, pois a encenação é uma atividade que oportuniza o desenvolvimento integral do aluno. E, principalmente, é um método que coloca a competência narrativa em evidência. Desse modo, o estímulo à imaginação criativa, através das dramatizações pode auxiliar os processos de desenvolvimento da consciência histórica fazendo com que nas aulas de história a imaginação e a ciência sejam aliadas.

CAPÍTULO I

1. SOBRE O ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

Tendo como objetivos da pesquisa investigados nesse capítulo, por um lado, refletir acerca das mudanças e permanências nas práticas de Ensino de História no limiar do século XXI e, por outro lado, debater as contribuições do domínio da Consciência Histórica, da Didática da História alemã e da Educação Histórica na renovação das práticas de ensino de História, procuro, através de uma análise teórica, tratar das questões referentes ao cotidiano docente e as suas práticas de trabalho; discutir a ideia de um ensino de História em que o protagonismo juvenil seja destacado através de metodologias como a produção de narrativas gravadas em vídeo, analisar mudanças e permanências na história do ensino de História no Brasil, da década de 1960 aos nossos dias; abordar as contribuições do estudo do domínio da consciência histórica, da Didática da História e do campo da Educação Histórica para a renovação das práticas de ensino e de aprendizagem de História no Brasil.

As principais referências utilizadas foram: “*O Saber Histórico na Sala de Aula*”, organizado por Circe Bittencourt⁵³, além de contar com artigos dessa autora, o livro traz relevantes textos de Maria Auxiliadora Schmidt, Kátia Abud e Maria de Lourdes Monaco Janotti. Esse livro percorre os caminhos do ensino de História e faz importantes indagações sobre as contradições do tempo presente, o cotidiano dos professores de História, a importância dos debates epistemológicos na redefinição do conhecimento histórico escolar. Também utilizei como fonte de pesquisa o livro “*Ensino de História usos do passado, memória e mídia*” organizado por Marcelo Magalhães [et al.]⁵⁴, que, entre outras questões, discute a renovação do ensino de História a partir da Educação Histórica e da Cultura

⁵³ BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na Sala de Aula*, Circe Bittencourt (org.), 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-27.

⁵⁴ MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

Histórica⁵⁵, num artigo bastante completo de Maria Lima. Outro artigo desse livro, intitulado, Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica, que leva-nos a pensar sobre o comportamento e a aprendizagem dos nossos jovens estudantes. Uma importante referência foi o livro “*Jörn Rüsen e o Ensino de História*”, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins⁵⁶ material que eu considero essencial para aqueles que desejam conhecer os principais aspectos da consciência histórica, das narrativas e da Educação Histórica.

1.1 Ensinar e Aprender

Geralmente, encerro o meu dia de trabalho cantando o refrão dessa música do grupo ‘*Charlie Brow Jr*’, ‘Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória’. Penso que esse refrão descreve em poucas palavras o nosso ofício docente. Há dias que são de luta, embates em que precisamos motivar os alunos dispersos, lidar com situações de indisciplina, dar conta das demandas burocráticas, que em muitos casos superam as necessidades de reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas. Porém, da mesma forma, existem os dias de glória, que são aqueles onde os alunos participam, questionam, demonstram interesse pelo o que estão aprendendo. Nos “dias de glória”, saímos da sala de aula com uma boa sensação, satisfeitos com os resultados alcançados. Muito diferente dos “dias de luta”, que tem o gosto da frustração.

Além dos desafios diários de trabalho onde frustração e satisfação concorrem e se entrelaçam, há toda uma esfera particular que interfere em nossa caminhada. Sabemos o quanto a profissão docente é cercada por dilaceramentos.

⁵⁵ O conceito de cultura histórica tem sido mobilizado por historiadores e pesquisadores do ensino de História para investigar as maneiras pelas quais certas sociedades relacionam-se com o passado. LIMA, Maria, *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos*, In: *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, p.53-78.

⁵⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Como afirma Schmidt⁵⁷ o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência, seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado. Tais condições, advindas, sobretudo, pela carência de ações políticas favoráveis à valorização dos profissionais da educação, impedem a constante qualificação profissional e comprometem a aquisição de novos saberes ou o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Todavia, esse é o nosso grande dilema, quanto mais deixarmos de buscar inovações metodológicas ou de expandir os nossos conhecimentos históricos, maior é a probabilidade de frustração no exercício diário nas aulas de História. Paradoxalmente, apesar das demandas políticas determinarem que repensemos as nossas condições de trabalho, há urgência para a renovação pedagógica e a aproximação do ensino de História à realidade dos alunos. Atualmente, observa-se que renovar as práticas docentes é extremamente importante, pois, a escola sofre a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas através de sistemas audiovisuais, enquanto o professor se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro⁵⁸.

Não se trata, portanto, de pregar o abandono da luta política em prol da valorização dos profissionais da educação. Pelo contrário, necessitamos ser resistentes e exigir condições dignas de trabalho e valorização da nossa carreira, mas, ao mesmo tempo, devemos ter consciência de que se não reformularmos nossas ações pedagógicas seremos ultrapassados pelas mudanças aceleradas do nosso tempo, nos tornaremos obsoletos. Desse modo, a sala de aula não pode ser apenas um espaço de transmissão de informações. Trata-se de um local em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa⁵⁹.

⁵⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano de Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.54-68.

⁵⁸ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

⁵⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano de Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.54-68.

Ao longo da nossa trajetória profissional, acumulamos diversos saberes como os saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida⁶⁰. Estes múltiplos conhecimentos adquiridos com a prática docente são referenciais que nos habilitam a fazer tanto do nosso trabalho quanto da sala de aula espaços empíricos de investigação.

Entre vários historiadores há o consenso sobre a importância da aproximação entre a pesquisa que produzem nas universidades com o ensino de História. Contudo, de acordo com Abud⁶¹: a pesquisa a que se referem, é a pesquisa acadêmica, que produz o conhecimento histórico, acadêmico. A História a ser ensinada ou a que é aprendida pelos alunos não é considerada objeto de pesquisa. Esse pensamento também é partilhado por diversos docentes da educação básica. É comum os professores do ensino fundamental ou médio acreditarem que o espaço de pesquisa reserva-se às universidades, quando, na verdade, o seu cotidiano está repleto de problemáticas que merecem ser analisadas.

Desse modo, a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interfere o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais⁶². Se a sala de aula for concebida apenas como o espaço de transmissão do conhecimento proposto pela universidade, sem que as particularidades do ensinar e do aprender História sejam interesses de pesquisas, continuaremos reproduzindo uma lista de conteúdos e métodos muito distantes de uma aprendizagem histórica significativa.

⁶⁰ RASSI, Marco Antônio Caixeta, FONSECA, Selva Guimarães. Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média. In: *Séculum- Revista de História* [15], João Pessoa, jul./dez, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1953/1545>.

⁶¹ ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar, ps. 25-34, *Revista História & Ensino*, Londrina, v.11, jul. 2005. Disponível em: uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834.

⁶² BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

Destarte, pensar nas singularidades presentes no ensino e na aprendizagem da História frente às outras disciplinas, é uma tarefa fundamental, tanto para a escola quanto para a universidade. Sem que haja a reprodução de estereótipos da superioridade do professor universitário frente ao professor da educação básica, mas sim, que prevaleça o diálogo, o compartilhar saberes e experiências⁶³. A interlocução entre essas esferas do conhecimento, escola e academia, pode constituir novos espaços de pesquisa e colaborar para redimensionar o campo do ensino de História.

Repensar a cultura do ensino de História no Brasil é necessário, pois, em muitos casos, o ensino de História em nossas escolas, ainda baseia-se em abordagens transmissivas de fatos relacionados a um passado distante que, geralmente são memorizados mecanicamente pelos alunos. Mesmo com as diversas transformações que o ensino de História passou, sobretudo a partir da década de 1980, até os nossos dias, tanto o currículo oficial quanto os manuais didáticos, se organizam a partir de uma ordenação cronológica linear em que a História Geral é intercalada e se sobrepõe à História do Brasil, havendo poucos espaços para referências sobre a História da América, por exemplo.

Tal organização, que elenca eventos históricos consolidados na historiografia ocidental, segue uma periodização clássica, a partir do modelo quadripartite fortemente articulado às tradições europeias. E, ainda que se dê enfoque às novas tendências da historiografia, com a inclusão de sujeitos como mulheres, crianças, trabalhadores, o pano de fundo que permanece nas representações dos alunos é que a nossa história é uma continuidade da história europeia⁶⁴. Prevalece a ideia do “mito fundador” europeu, em que nossa identidade é construída a partir de um modelo ocidental e cristão.

A permanência no ensino de História da abordagem canônica dos conteúdos assentada numa cronologia linear de tratamento do tempo histórico

⁶³ RASSI, Marco Antônio Caixeta, FONSECA, Selva Guimarães. Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média. In: *Séculum- Revista de História* [15], João Pessoa, jul./dez, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1953/1545>

⁶⁴ ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar, ps. 25-34, *Revista História & Ensino*, Londrina, v.11, jul.2005. Disponível em: uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834.

ficou evidente na última versão do Guia do PNLD 2017 (Programa Nacional do Livro Didático), quando todas as coleções de livros didáticos orientados em torno de uma perspectiva temática deixaram de ser editadas por conta da pouca adesão dos professores, que deram preferência às coleções que abordam a história de maneira descritiva, canônica e com ênfase numa cronologia linear. De acordo com o Guia do PNLD 2017, aquelas coleções, inspiradas na História Temática, representavam avanços, pois redimensionavam o ensino de História, tornando tal conteúdo mais aceitável ao diálogo com o tempo presente e com questões pertinentes ao universo de significação dos estudantes⁶⁵.

Ensinar História não significa nos atermos à transmissão de uma série de conteúdos a respeito do passado e a uma cronologia linear de um tempo vetorial que supostamente aponta sempre para o progresso. Como afirma Bosi⁶⁶, a cronologia, que reparte e mede a aventura da vida e da História em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social. Nesse sentido, o trabalho com a História temática favorece a ideia que História é sempre uma escolha, seleção, pela constatação da impossibilidade de se estudar ‘toda a história da humanidade’ e como meio de superar a noção evolutiva de tempo⁶⁷.

Devemos compreender que diante dos desafios propostos pelo tempo presente é essencial que o ensino de História se adeque às linguagens desses novos tempos tanto com relação às temáticas ensinadas como nas metodologias utilizadas para divulgação do conhecimento construído nas aulas de História. Para isso, é necessário que nós, professores tenhamos a liberdade para selecionar conteúdos mais significativos à nossa realidade escolar. Precisamos fazer o uso de abordagens coerentes com a vivência dos nossos jovens estudantes, isso é, que esses sejam o centro no processo de escolarização. Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de

⁶⁵ BRASIL, Ministério da Educação. *PNLD 2017: história- Ensino Fundamental anos finais/ MEC – Secretaria de Educação Básica – SEB, Brasília, DF – MEC – SEB, 2016.140p.*

⁶⁶ BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos, In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*, São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Companhia das Letras, 1992, p.19-31.

⁶⁷ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

assumir-se como investigador social, ou seja, aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos⁶⁸.

Dessa maneira, o ensino de História deve favorecer o protagonismo juvenil, ser sensível e aproximar-se do universo desses estudantes buscando entender as suas particularidades, de que maneira o conhecimento histórico é por eles construído, o quanto esse conhecimento pode ser significativo e corresponder aos questionamentos que os alunos fazem sobre o mundo à sua volta, pois, os educandos tendem a elaborar conceitos de acordo com a sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não vivenciarem os conceitos históricos colocados em questão em sala de aula⁶⁹.

Para que o ensino de História faça sentido, é essencial que os jovens estudantes percebam os usos da história em sua vida prática, como afirma Segal⁷⁰:

“conhecimento histórico deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural”.

Sendo assim, as convocações do tempo presente servem como proposições de reflexão sobre o passado. Em nossas aulas, cabe o exercício de problematizar a nossa realidade e, a partir dela, conhecermos outras conjunturas e outras temporalidades, e, acima de tudo, não podemos ficar indiferentes aos saberes que circulam fora do espaço escolar, pois um dos objetivos do ensino de História é fazer dos nossos alunos sujeitos articulados com o mundo.

⁶⁸ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas de Quarta Jornada da Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

⁶⁹ ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar, ps. 25-34, *Revista História & Ensino*, Londrina, v.11, jul.2005. Disponível em: uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834.

⁷⁰ SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.20.

1.1.2 Aprender e Ensinar

Nesse trabalho, os sujeitos da investigação são jovens do ensino fundamental que tem com o espaço escolar uma relação que ultrapassa os interesses do aprendizado formal. Na escola, esses adolescentes, constroem os seus vínculos de amizade, formam os seus grupos de convívios, partilham diariamente afinidades, sentimentos e experiências. De acordo com o sociólogo Raymond Williams⁷¹:

Essa estrutura de sentimentos pode ser descrita como uma cultura relacional, ou seja, a cultura comum vivida de uma época. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de sentimentos distinta: a nova geração apropria-se a sua maneira do mundo único que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimentos.

O mundo herdado pela atual de geração jovens do limiar do século XXI é o assentado em múltiplos recursos de tecnologia digital em que as informações, as imagens, os sons são compartilhados, instantaneamente, ‘com um clique’. Redes sociais, ‘curtidas’, ‘likes’, baixar, postar, compartilhar, são termos pertencentes às comunicações do mundo virtual que migraram como linguagem comum para o nosso cotidiano. Essa espantosa rapidez da mudança tecnológica na verdade deu à juventude uma vantagem mensurável sobre grupos etários mais conservadores, ou pelo menos inadaptáveis⁷².

Porém, o imediatismo dos nossos dias, legou à atual geração a impressão de vivermos num constante presente. Instaurou-se o domínio do presentismo, como se nisso não houvesse o perigo das interpretações ideológicas ou

⁷¹ WILLIAMS, Raymond, apud FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, p.04.

⁷² HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

construções explicativas descontínuas⁷³. As novas gerações vivem como se partilhassem de um presente eterno, para elas que convivem com mudanças tão efêmeras, numa profusão constante de novas informações que são consumidas e superadas rapidamente, o passado perdeu seu significado, como afirma HOBBSAWM⁷⁴:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, eles têm que ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.

O que se observa é que, para as atuais gerações, o passado só parece interessante quando abordado através de séries ou filmes. Há pouca ou quase nenhuma ligação entre os jovens atuais e o passado e, para essas gerações o passado não serve com aporte temporal para o futuro. Assim, vivemos um agora que parece querer se eternizar e devemos nos perguntar, qual o sentido do ensinamento histórico diante do cerco presentista?⁷⁵

Discutir a questão da temporalidade histórica é outra função do ensino de História. Segundo Koselleck⁷⁶, é difícil responder o que é tempo histórico, porém, o cotidiano do tempo histórico é encontrado nas rugas no rosto de um homem, ou evocado na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes notando transformação de estilo. Até o século XVIII, o regime de

⁷³ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.42-53.

⁷⁴ HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p.13.

⁷⁵ CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, p.15-32

⁷⁶ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro, passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*, Rio de Janeiro: Contratempo: Ed. PUC – Rio, 2006.

historicidade⁷⁷ antigo caracterizava-se pelo predomínio do passado como forma de orientação temporal, a história ‘mestre da vida’; o historiador como um orador e a história com fornecedora de exemplos passíveis de imitação ou repúdio⁷⁸. A partir das transformações geradas pela Revolução Francesa é inaugurado o regime de historicidade moderno. Nele, à medida que o homem experimentava o tempo como um ‘novo tempo’ moderno, o futuro lhe parecia cada vez mais desafiador. A marca do regime de historicidade moderno é a do futuro, as lições da história virão na posteridade⁷⁹.

Nesse momento em que o tempo presente toma proporções tamanhas enquanto o futuro e o passado perdem os seus sentidos históricos, o conhecimento histórico tem um papel elementar, já que o que não é lembrado é esquecido e perde os seus laços de identidade⁸⁰. Desse modo, os alunos precisam aprender a operar com deslocamentos temporais, relacionar materiais do passado que suscitem problemáticas do presente, pois todo presente está arraigado num passado e não pode ser explicado em si mesmo. Como nos alerta Janotti, o perigo de ignorar o passado público pode acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva a crítica e à construção de projetos futuros⁸¹.

No tocante à questão cognitiva e social, essa nova geração, conhecida como ‘*Homo zappiens*’⁸², demonstra comportamento e formas de aprender

⁷⁷ François Hartog desenvolveu a noção de regimes de historicidade que é um artefato tipo-ideal, no molde do modelo weberiano, que valida sua capacidade heurística ao interrogar as modalidades de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, p.15-32.

⁷⁸ CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014, p.15-32.

⁷⁹ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro, passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*, Rio de Janeiro: Contratempo: Ed. PUC – Rio, 2006.

⁸⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries.*

⁸¹ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.42-53.

⁸² Veen e Wrakking nomeiam essa nova geração de *Homo zappiens*, aparentemente uma nova espécie que atua na cultura cibernética global e se distingue por ter crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde o controle remoto da TV, o mouse do computador, até o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo,

extremamente diferentes das gerações que as antecederam. Caimi⁸³ caracteriza a relação dos jovens estudantes com a escola da seguinte forma:

a) reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontro sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativos; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Esse comportamento dos jovens frente à escola e ao aprendizado, é desafiador para nós, professores, pois, o estudante pertence a um universo cheio de inovações e possui fácil acesso à informação, enquanto a maior parte dos métodos de ensino ainda é voltada à reprodução, mecânico e marcado pela memorização, o que não terá sentido para essa geração.

Diante desse quadro, é notório que precisamos desenvolver metodologias capazes de atender aos interesses dessa nova geração de ‘*Homo zappiens*’, ou seja, buscar práticas de ensino que despertem a curiosidade, aproximem o conhecimento histórico da cultura juvenil, e, ao mesmo tempo, ampliem a visão desses estudantes acerca do mundo que estão inseridos e todas as suas inúmeras contradições, pois, os jovens não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores⁸⁴.

Dessa maneira, é importante que o professor considere possibilidades de trabalhos que sensibilizem os seus alunos. O apelo à imaginação não deve ser desconsiderado nas aulas de História, já que a imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória⁸⁵. O

Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.165,186.

⁸³ *Ibidem*, p. 167.

⁸⁴ CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-186.

⁸⁵ REVERBEL, Olga Garcia, *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão*. São Paulo. Scipione, 2009.

universo do jovem, em geral, é ricamente artístico e criativo. As músicas, os videoclipes, as séries, os filmes, os jogos eletrônicos, constituem formas de linguagem altamente atrativas, que se bem utilizadas, tornam-se recursos metodológicos preciosos em sala de aula.

A minha experiência como docente da disciplina de História, em turmas dos anos finais do ensino fundamental permite compreender que os jovens possuem grande potencial criativo e desejos de protagonismo que carecem ser explorados. Além disso, o cotidiano da aula de História nos revela os gostos, interesses e aptidões dos nossos alunos. Necessitamos, portanto, lançar nossos olhares sobre esses jovens estudantes e seus interesses e tentar adaptar determinadas metodologias que podem trazer bons resultados e envolver toda turma. No caso específico, os alunos dos nonos anos investigados nesse trabalho sempre foram muito participativos nas atividades que envolviam tanto dramatizações quanto a produção de vídeos. Com base nesse conhecimento prévio do perfil dos estudantes, elaborei uma atividade que unia esses dois recursos, dramatizações e produção de vídeos.

A dramatização como instrumento didático e forma de expressão das narrativas históricas dos estudantes, consiste numa prática que visa explorar as potencialidades criativas de cada educando, além de valorizar a expressão oral e as suas subjetividades. Ao mesmo tempo, procura incentivar, a interação em grupo e a inovação de dinâmicas em sala de aula. Com a arte dramática, a criatividade instala-se em instâncias em que a liberdade empresta suas asas para evitar procedimentos mecanicistas e impositivos.

Por razões metodológicas, como pretendo tratar da questão da dramatização aliada à análise das minhas fontes e a ideia de narrativa histórica, ao longo do segundo capítulo discorrerei com profundidade sobre o uso das dramatizações no ensino de História.

1.2 Ensino de História no Brasil: novas perspectivas

Ao longo do tempo, o ensino de História experimentou uma série de transformações no Brasil. Com a imposição do regime autoritário, em 1964, gradativamente, desvalorizavam-se as áreas do ensino de Humanas. As disciplinas de História e Geografia foram substituídas pelos ‘Estudos Sociais’. Principalmente a partir da Lei nº 5.592/71, os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia e, foram valorizadas abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista⁸⁶.

Para satisfazer os interesses do governo militar e exercer o controle ideológico da população, sobretudo, os mais jovens, o ensino valorizava o culto à Pátria e aos seus símbolos, a obediência à Lei e a ordem, enfatizava os fatos da história política e a biografia dos ‘grandes homens’. Houve um esvaziamento da dimensão histórica do ensino. A maior parte do currículo aplicado nas escolas, privilegiava a sucessão de acontecimentos históricos de forma que valorizavam os fatos isoladamente, sem contextualização e a História comemorativa⁸⁷. Durante a Ditadura Civil Militar, ocorreu a proliferação de cursos de licenciatura curta, que colaboravam para a desqualificação profissional do docente e dificultavam o diálogo entre o saber escolar e a pesquisa acadêmica. A proliferação dos cursos de Licenciatura Curta contribuiu para o avanço das entidades privadas de ensino superior e para uma desqualificação profissional docente⁸⁸.

Todavia, com a abertura política, iniciada a partir de 1985, intensificaram as propostas por reformas curriculares e surgiram discussões para desenvolver novas possibilidades de ensino voltadas para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História⁸⁹.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, diversas tendências historiográficas como a história social e do cotidiano passaram a influenciar os currículos voltados ao ensino fundamental e tornaram-se alternativas para abordagens históricas

⁸⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história/* Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries.

⁸⁷ BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a História: metodologia de ensino da história*, Curitiba: Base Editorial, 2012.

⁸⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história/* Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries.

⁸⁹ FONSECA, Thais Nívia de Lima e, *História & Ensino de História*, 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

amparadas em fatos políticos ou análise na dimensão econômica. Surgiram críticas às abordagens eurocêntricas e introduziram propostas curriculares a partir dos eixos temáticos.

Do mesmo modo, o processo de ensino aprendizagem de História passou a ser repensado, os alunos começaram a ser vistos com participantes ativos na construção do conhecimento⁹⁰. Paralelamente, métodos de ensino como a memorização e a reprodução passaram a ser questionados à medida que se difundiam diferentes percepções do processo de aprendizagem de História, como destaca Lima⁹¹:

As investigações sobre o ensino de história que surgiram a partir desse período foram motivadas pela permanência de reflexões tanto fundamentadas em aspectos políticos/ideológicos quanto curriculares e metodológicos. Além disso, era necessário fornecer subsídios teóricos às demandas de diversificação de métodos e estratégias de modo a não retroceder à perspectiva tecnicista.

Porém, deve-se ressaltar que esse movimento dinâmico em favor da inovação nas práticas do ensino de História no Brasil, enfrenta resistências até os nossos dias. A concepção tradicional da História ainda é bastante comum em diversas escolas que pautam seu ensino nos processos de transmissão de conhecimento, memorização e na seleção de temáticas totalmente distantes da vida prática dos seus alunos. Assim,

os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional da História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente⁹².

Outro problema ainda não superado diz respeito aos cursos superiores de formação dos professores. Nas últimas décadas, muitos cursos foram criados, sobretudo, nas redes privadas e com formatos para atender o mais variado público.

⁹⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF: 2001, Ensino de quinta a oitava séries.

⁹¹ LIMA, Maria. *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos*, In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 53.

⁹² FONSECA, Thais Nívia de Lima e, *História & Ensino de História*, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 68-69.

Todavia, como aponta Lima⁹³, o próprio formato dos cursos de ensino superior no Brasil (disciplinar, com os nomes das disciplinas pautadas por uma perspectiva eurocêntrica de história e tecnicista de ensino) parece favorecer a permanência de práticas de ensino que desconsidera os sujeitos.

E é nesse contexto de avanços e retrocessos que as práticas do ensino de História se firmam no Brasil. Com o advento do século XXI, as pesquisas no campo do ensino de História colaboraram para que novos conceitos como o de Cultura Histórica, Consciência Histórica e Educação Histórica, passassem a ser debatidos no país. Mesmo recentes essas investigações em favor da renovação do ensino de História, representam um caminho para superação dos problemas teórico-metodológicos que permanecem no campo dos estudos e ensino históricos.

Desde a década de 1960, autores com Raymond Aron, Gadamer, Philippe Ariès, chamam a atenção para o conceito de consciência histórica. De modo geral, a ideia de consciência histórica é explicada por esses autores como um fenômeno moderno e poderia ser definida pela capacidade que o homem tem de compreender o quanto a sua existência está subordinada à humanidade no tempo⁹⁴.

O conceito de consciência histórica também foi abordado por Agnes Heller. Para essa autora, os seres humanos não estão sujeitos à historicidade, os indivíduos são a historicidade. A historicidade não é apenas alguma coisa que acontece conosco, uma mera propensão. Somos historicidade, somos tempo e espaço⁹⁵. O pensamento de Heller é considerado pelo filósofo da História, Jörn Rüsen, nas suas reflexões sobre consciência histórica.

Nas palavras de Rüsen⁹⁶ a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de vida no

⁹³ LIMA, Maria. *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos*, In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.53-78.

⁹⁴ Ibidem, p. 58.

⁹⁵ HELLER apud LIMA, Maria. *Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos*, In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

⁹⁶ RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

tempo. É uma combinação complexa a partir da apreensão do passado, regulada pelo interesse de compreender o presente e presumir o futuro. A consciência histórica é a capacidade de compreensão da nossa trajetória humana, nossas ações e interações no mundo ao longo do tempo. A consciência histórica dos homens é constituída pelos processos mentais elementares de interpretação do mundo e de si mesmos e está intimamente ligada à vida humana prática⁹⁷.

A experiência humana está intrinsicamente ligada à experiência do tempo. Através da consciência histórica é possível evocar o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas⁹⁸. A história é o elemento que permite a ligação interdependente do passado, presente e futuro. Sendo assim, a consciência histórica tem uma função prática que é a orientação temporal, por meio da consciência histórica um indivíduo passa a pertencer a um todo temporal mais extenso que sua vida temporal⁹⁹.

Em relação à sua expressão, a consciência histórica se apresenta pelo discurso articulado em forma de narrativa, de acordo com Rüsen¹⁰⁰, a parte material da consciência histórica é a narrativa. Rüsen destaca três versões comuns de narrativa: a da linguagem do cotidiano, da historiografia e da linguagem do ensino. A narrativa histórica diz respeito ao resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica fundamenta todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico-científico¹⁰¹.

Com vistas aos aspectos da aprendizagem, segundo as ideias de RÜSEN¹⁰² com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico é

⁹⁷ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

⁹⁸ RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 57-58.

¹⁰⁰ RÜSEN, Jörn. *Teoria da História, uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁰¹ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

¹⁰² RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

levada a seu nível fundamental, ainda antes da explicação científica de ‘História’, medida didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Sendo que o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica.

Desse modo, a aprendizagem histórica ganha sentido quando as experiências do passado são utilizadas num contexto da vida prática presente. O domínio da consciência histórica de Rüsen representa uma renovação no campo do ensino de História, pois como aponta Lima¹⁰³:

A ideia da competência narrativa compreendida, a partir de Rüsen, como o espaço de expressão de aspectos da consciência histórica tornou-se um aspecto interessante às pesquisas em ensino na medida em que permitiu deslocar o foco das investigações para os usos públicos da história empreendidos pelos sujeitos, dentro e fora da escola.

Portanto, observa-se que o pensamento de Rüsen tem servido para ampliar os estudos sobre as formas de se aprender História, primeiro porque para ele, a ideia de ensino de História está diretamente ligada aos fundamentos da Ciência Histórica, vista como uma produção social. Segundo, pelo reconhecimento que os estudantes são dotados de uma consciência própria ao aprendizado espontâneo que privilegia o familiar, o corriqueiro¹⁰⁴. Terceiro, através de nossas operações mentais desenvolvemos uma consciência histórica que orienta a nossa vida prática e referencia a nossa experiência temporal. E, por fim, através da narrativa histórica, a particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicadas didaticamente, permitindo que o aprendizado histórico seja compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência no tempo¹⁰⁵.

¹⁰³ LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos, In: MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (Org.). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 61.

¹⁰⁴ MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 7-10.

¹⁰⁵ RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

O ensino de História na Alemanha, assim como no Brasil, passou por diversas reformulações em busca de renovação. Nas décadas de 1960 e 1970, uma nova geração de estudiosos passou a criticar radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e começou a propagar um novo conceito teórico que aproximava a História das demais Ciências Sociais e abordava questões referentes à cognição histórica. Como resultado, a educação histórica não se baseava mais na transmissão do saber acadêmico para sala de aula. Essa mudança coincidiu com a necessidade de autorrepresentação dos historiadores preocupados com o campo da educação e contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre os estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática¹⁰⁶

Assim, preocupada com novas abordagens e usos da história na vida prática, a didática da história se firmou como uma disciplina específica com suas próprias concepções teóricas e metodológicas. De acordo com Rüsen¹⁰⁷ a função da didática da História está ligada à explicação da natureza específica do pensamento e da explicação histórica, onde as orientações práticas sobre o ensino e aprendizagem em História estão relacionadas aos processos mentais da consciência histórica.

Além de Rüsen, Klaus Bergmann destaca-se como mais um expoente da didática da História alemã. Bergmann propôs uma reflexão didática sobre a História, como uma disciplina com finalidade de promover a emancipação e a identidade pessoal dos sujeitos. Para esse autor, a formação de uma consciência histórica ocorre a partir da articulação de três tarefas, que são elas:

1) a tarefa empírica, que é baseada na investigação dos processos de internalização, reprodução, produção e divulgação do conhecimento histórico, os quais são processos coletivos de formação da consciência histórica que são conduzidos por sujeitos que agem em contextos experiências específicos; 2) a tarefa reflexiva, que explicita os processos de ensino aprendizagem, processos de formação e autoformação dos indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História e, com isso, revelando os elementos didáticos internos à ciência histórica e analisando o significado geral desta para a vida humana prática;

¹⁰⁶ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 33- 34.

3) a tarefa normativa, qual propõem a investigação sistemática “de todas as formas de mediação intencional e da representação e/ou exposição da História”, principalmente na forma escolar; ela busca a fundamentação da História, no processo de ensino, e nos contextos de orientação da vida humana prática a tratar da apropriação que é feita pelos meios de comunicação de massa (filme, televisão, histórias em quadrinhos, etc.) da cultura histórica em um contexto de aprendizagem; também explicita os pressupostos, condições e meta de aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, seus métodos e categorias estruturados a partir da epistemologia da História¹⁰⁸.

Outro nome da didática da História alemã, é o do historiador e educador Bodo von Borries, que aprofundou as investigações em Didática da História a partir da Teoria da Consciência Histórica. Os últimos resultados dos diversos estudos por ele dirigidos, a princípio na Alemanha e depois em vários locais da Europa e Oriente Próximo, permitem entender que:

Não há nenhuma correspondência adequada entre o ensino de história na escola e o uso da história na vida cotidiana. A necessidade de ‘mudar o ensino para a aprendizagem’ está fortemente confirmada. Os professores precisam urgentemente aprender as competências de diagnóstico por meio de estudo de casos detalhados. Teorias sobre o ‘pensar historicamente’ e o ‘aprender a pensar historicamente’ são inevitáveis (em vez de uma noção simples e fixa baseada na ideia do conteúdo fetichizado da ‘história’)¹⁰⁹.

Os estudos sobre a Didática da História Alemã ganharam, na última década, força no Brasil, principalmente, pela ênfase na ideia de levar os estudantes a pensarem historicamente. Refutando o conceito da História como uma ciência de transmissão de conhecimento e valorizando o pensamento a favor da aprendizagem histórica. Desse modo, através da educação histórica, teoria e prática se uniriam a partir de uma compreensão da história enquanto ciência

¹⁰⁸ BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, p. 29-42, set. 1989^a fev.1990, p. 30-31.

¹⁰⁹ FRONZA, Marcelo, SCHMIDT, Maria NECHI, Lucas (org.). Apresentação: Bodo Von Borries: Uma Expressão Pública da Teoria da Consciência Histórica a partir da Didática. *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p.8.

ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico¹¹⁰.

Com o intuito de pesquisar a aprendizagem dos jovens estudantes, sobretudo, no que diz respeito à formação da consciência histórica se desenvolve desde a década de 1970, na Inglaterra e, posteriormente, através de diferentes grupos de pesquisa, em diversas partes do mundo, como Alemanha, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá, Brasil, entre outros países, o campo de investigação da Educação Histórica. Seus estudos partem do pressuposto de que a História é uma ciência particular que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas, possui uma natureza multiperspectivada, contempla múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas dos sujeitos¹¹¹.

Assim, as produções históricas dos jovens estudantes são analisadas observando a possibilidade de construção de ideias cada vez mais elaboradas. As indagações acerca da construção do conhecimento histórico dizem respeito, sobretudo, às ideias de segunda ordem entendidas como os conceitos em torno da natureza histórica (explicação, objetividade, evidência, narrativa subjacentes à interpretação de conceitos como ditadura, revolução, democracia, Idade Média, Renascimento)¹¹². Outro interesse de investigação do campo da Educação Histórica são os usos que os alunos fazem da história no sentido da sua orientação temporal.

Como fonte de pesquisa, na Educação Histórica, são utilizadas as narrativas produzidas pelos estudantes de história. Nesse contexto, a narrativa, pode emanar de escolas diversas. Pela análise dessas narrativas, conseguimos compreender como o seu autor percebe o passado e que sentidos de mudança

¹¹⁰ BAROM, Willian Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educação & Realidade*, vol.37 n°3, Porto Alegre, Set./Dez.2012.

¹¹¹ BERTOLINI, João Luís da Silva. A ideia de Islã em manuais escolares brasileiros. In: *A interpretação do outro: a ideia de islã no ensino de história*, 2011, 169p. (Dissertação de Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011, p. 109-151.

¹¹² SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

atribui à história¹¹³. Além de pesquisar o conhecimento histórico elaborado por estudantes do ensino fundamental, os grupos da Educação Histórica, também investigam o pensamento histórico de alunos de universidades e professores.

Do mesmo modo, os grupos de pesquisa ligados à Educação Histórica, incentivam pesquisas colaborativas com professores que atuam na educação básica, oferecendo condições objetivas de transformação das práticas de ensino e pesquisa¹¹⁴. Os estudos da educação histórica também dão importância ao conhecimento histórico presentes em outras esferas com as produções artísticas, meio de comunicação de massa, nos livros didáticos, etc.

Os recentes trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica têm revelado possibilidades de gerar conexões entre a consciência histórica e conceitos como visão de interculturalidade, educação patrimonial e cidadania, nacionalismo e identidade cultural. No Brasil, a influência das ideias desenvolvidas pelo campo da Educação Histórica tem auxiliado na renovação das práticas do ensino de História. Fazendo surgir estudos sobre a história local, investigações sobre a presença de determinados conceitos históricos como Ditadura Militar e a ideia de África na Educação Histórica, ou ainda, estudos comparativos entre a consciência histórica de jovens brasileiros e portugueses¹¹⁵.

Assim, a Educação Histórica oferece alternativas para a superação de um ensino de História conteudistas, preocupado meramente na transmissão de informações e carente de novas abordagens. Além de oportunizar a prática empirista dos processos de ensino e aprendizagem, buscando compreender como o conhecimento histórico é apreendido pelos estudantes. Tal iniciativa é extremamente importante, pois, seus resultados permitem que possamos refletir como os jovens constroem os seus saberes históricos.

¹¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

¹¹⁴ LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos, In: MAGALHÃES, Marcelo; Rocha Helenice; RIBEIRO, Jaim; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.53-78.

¹¹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

CAPÍTULO II

2. ENCENAR A HISTÓRIA, DAS DRAMATIZAÇÕES ÀS NARRATIVAS HISTÓRICAS

Analisar e compreender as contribuições das dramatizações/ narrativas históricas como prática de ensino de história e para a ampliação da consciência histórica dos estudantes é o objetivo da pesquisa que será desenvolvido nesse capítulo. Nesse sentido, no segundo capítulo, vou relatar a experiência de ensino que deu origem aos objetos que analiso, ou seja, dramatizações gravadas em vídeo, produzidas por jovens estudantes das turmas dos nonos anos de uma escola estadual, localizada em Juara, Mato Grosso. Suscintamente, irei falar a respeito da natureza dessas fontes e fazer um apanhado histórico sobre o uso das dramatizações na educação.

Ainda sobre a utilização das dramatizações como método de ensino, pretendo discorrer sobre o uso da imaginação e sua expressão através de diversas linguagens como um interessante recurso para a construção do conhecimento histórico. A principal referência para a defesa desse pensamento é o livro *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*, de Richard Courtney¹¹⁶, para quem a dramatização é uma forma motivadora e criativa de aprendizagem. Cito ainda, outros autores como, Ana Ligia Santiago¹¹⁷ e Libéria Neves e Viola Spolin¹¹⁸.

A seguir, pretendo falar sobre o papel das narrativas históricas como parte relacional da consciência histórica. Do mesmo modo, detalhar a ideia de constituição de sentido histórico, a tipologia criada por Rüsen para tornar cognoscíveis as estruturas do sentido histórico e o aprendizado histórico. Tendo

¹¹⁶ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*; as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹¹⁷ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação*: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP. Papirus, 2009.

¹¹⁸ SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula*: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.

como principais referências o livro “*Teoria da História: uma teoria da história como ciência*”, em que Rüsen¹¹⁹ expõe reflexões sobre o fundamento, estatuto e função do pensamento histórico e “*Jörn Rüsen e o Ensino de História*”, que entre outras coisas, discute as relações entre a consciência histórica e o aprendizado de História. Procuro nesse capítulo, para exemplificar as ideias investigadas sobre narrativa histórica, fazer a análise de alguns fragmentos das fontes estudadas. Finalizando, relaciono as dramatizações como prática de ensino e as narrativas históricas como caminho para o aprendizado histórico.

2.1 As Dramatizações e o Ensino de História

Início o segundo capítulo dessa dissertação com um relato de experiência. Creio que seja importante utilizar esse recurso narrativo como forma de expor o contexto que originou a pesquisa que aqui desenvolvo. Concluí a graduação em História no ano de 2004, época em que já lecionava na rede pública estadual no município de Juara, ao norte de Mato Grosso, atuando, sobretudo, junto às turmas dos anos finais do ensino fundamental. Sempre trabalhei na mesma escola e creio que por esse motivo desenvolvi um senso de identificação e pertencimento à comunidade. Trata-se de uma instituição escolar que atende o ensino fundamental, está organizada em Ciclos de Formação Humana e conta com aproximadamente oitocentos estudantes¹²⁰, um grupo heterogêneo, procedente das camadas urbanas de média e baixa renda.

O processo de ensino-aprendizagem, na escola, procura articular os conhecimentos produzidos historicamente com a realidade dos educandos e a pesquisa é concebida como estratégia de ensino primordial na construção dos saberes e na formação do aluno. Cabendo ao professor o papel de mediador, aquele que respeita as experiências vivenciadas pelos educandos e possibilita a construção e a reconstrução do conhecimento.

Tal concepção de ensino, refletida nas aulas de história inspira-nos, sobretudo, a valorizar os saberes prévios trazidos pelos alunos e a conhecer mais a

¹¹⁹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹²⁰ Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola em 2016.

respeito daquilo que os rodeia, seus interesses e capacidades. A aproximação do mundo dos jovens estudantes e a busca por metodologias mais dinâmicas que desenvolvam a autonomia, como a pesquisa ou estimulem a criatividade e expressão artística, por exemplo, são alternativas que buscamos na superação de um ensino de história distante, fragmentado e desarticulado¹²¹.

Acredito que boa parte das minhas experiências bem sucedidas como professora de história estiveram ligadas a momentos em que as aulas foram planejadas com o objetivo de favorecer o protagonismo dos alunos e permitir que a ciência histórica fosse compreendida a partir da imaginação e da arte. Posso citar como exemplo de uma dessas experiências, a encenação de um duelo de esgrima em que os alunos Fernando e Ana¹²², representando, respectivamente o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético, tentaram reproduzir os antagonismos protagonizados por esses países durante a Guerra Fria.

Essa encenação fez parte de um conjunto de dramatizações produzidas pelos alunos das turmas dos nonos anos, como uma das atividades propostas para o quarto bimestre no ano letivo de 2016. O trabalho consistia na produção de dramatizações que eram filmadas com o intuito de serem apresentadas nas aulas de história para os outros colegas.

O ponto de partida para a realização dessas dramatizações foi o objetivo de aprendizagem “Reafirma por meio de múltiplas linguagens, resultados de pesquisa acerca de conflitos e tensões”. Para trabalhá-lo, selecionei alguns conteúdos relativos à história do tempo presente, como os desdobramentos da Guerra Fria e o fim da União Soviética, os Conflitos entre Palestinos e Israelenses e a Guerra nos Balcãs, na década de 1990, destacando a Guerra da Bósnia e do Kosovo. A temática foi escolhida pois, gostaria que os alunos compreendessem as diversas motivações, dentre elas as questões econômicas, ideológicas e culturais, que interferem e colocam em lados opostos vários atores sociais, levando-os a graves tensões e conflitos.

O trabalho aqui descrito e que originou essa pesquisa foi ministrado nas três turmas dos nonos anos no qual lecionava história. Turmas essas, que

¹²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

¹²² Em razão da preservação da identidade dos estudantes, foram utilizados nomes fictícios.

contavam no ano de 2016 com trinta alunos em média. A produção de dramatização é um exercício coletivo, sendo assim, em cada turma, o total de alunos foi dividido em cinco grupos com seis integrantes. As turmas dos nonos anos foram as escolhidas para o desenvolvimento da atividade porque já trabalhávamos juntos por três anos consecutivos e sabia do interesse desses alunos por atividades que envolviam a arte, como as dramatizações, e, também, pelo uso de recursos audiovisuais, como a produção de vídeos.

De acordo com o planejamento, realizei duas aulas em cada turma para apresentar as temáticas que seriam estudadas. De início, cada conteúdo foi explicado de forma sucinta, pois o meu interesse com esse trabalho era compreender como cada grupo de alunos percebia a realidade global que os cerca. Ainda nessa aula, orientei os estudantes sobre os principais passos do trabalho que se dividiria em duas modalidades.

A primeira, seria produzir as dramatizações com os conteúdos propostos e gravá-las em vídeo para posterior apresentação aos demais colegas. Para essas encenações gravadas em vídeo, pedi que eles interpretassem os fatos de acordo com o entendimento prévio dos integrantes do grupo, ou seja, que colocassem as concepções pessoais acerca dos fatos históricos que iriam narrar. Limitei o trabalho de pesquisa à apenas breves leituras no livro didático. Assim, os alunos tiveram a liberdade para criar as dramatizações expondo as suas primeiras impressões sobre o conteúdo. Em uma segunda etapa, as dramatizações serviriam como referência para que a partir delas realizássemos um trabalho de compreensão mais efetivo sobre o objetivo de aprendizagem que estávamos estudando.

Com relação ao formato das dramatizações, esclareci a eles que poderiam optar por representar um “telejornal”, esquetes ou entrevistas e veiculá-los através dos artefatos visuais, já que o hábito de produzir vídeos é uma forma de expressão já incorporada ao cotidiano dos estudantes que, por sua vez, estão inseridos em um universo tecnológico e de livre acesso às redes sociais.

A segunda etapa do trabalho ocorreria após a exibição dos vídeos por eles produzidos. Momento esse em que os grupos deveriam expor seus vídeos para os colegas de sala e caberia a mim, como professora, fazer os apontamentos sobre

aquelas produções. Deixei claro, que nessa primeira etapa não avaliaria os conceitos ou as interpretações dos fatos históricos por eles expostos, mas sim, pretendia entender como eles, estudantes, percebem esses movimentos históricos.

Na segunda modalidade do trabalho, após explorarmos o conteúdo das dramatizações, iniciáramos os procedimentos de pesquisa e estudos mais aprofundados sobre a temática “Conflitos e Tensões”, com o objetivo de que cada grupo elaborasse um seminário para expor, agora embasados em pesquisas mais consistentes, somadas à leituras e interpretações textuais realizadas nas aulas de história, suas compreensões sobre a temática estudada.

Na semana posterior às duas primeiras aulas, demos início à primeira etapa do trabalho com a apresentação dos vídeos que os alunos criaram, nas turmas dos nonos anos, “A”, “B”, “C”. As produções apresentadas eram caseiras, ambientadas geralmente nas residências dos alunos. De modo geral, os grupos preocupavam-se com aspectos estéticos como caracterização e a inserção de “efeitos” com barulhos de tiros. Em média, os vídeos tinham dois ou três minutos de duração.

Houve grande atenção e expectativa a cada nova apresentação. Como mediadora da atividade, procurava ficar atenta e analisar as interpretações que cada aluno fazia dos fatos históricos que ali representavam. Ao final de cada apresentação, realizava os apontamentos que achava necessário e sugeria algumas informações que poderiam acrescentar na segunda fase do trabalho, que seria a realização do seminário.

No aspecto criativo e na realização de um trabalho coletivo, avalio que os resultados dessa atividade foram positivos, pois, consegui a adesão de todos os alunos das três turmas em que essa atividade foi proposta. Porém, a análise do conteúdo das apresentações revelou a presença de muitos componentes ideológicos e valorativos na composição das dramatizações. Tais aspectos ficaram explícitos, principalmente, com a representação das populações islâmicas, que em alguns grupos foram retratadas como “terroristas”, ou dos povos da Palestina, que um determinado grupo os apresentou como algozes dos judeus.

As primeiras análises dessas representações passaram a gerar inquietação acerca do meu trabalho, pois, poderiam ser um indicativo de que alguns conceitos

que eu havia ensinado não teriam sido bem compreendidos. Também pensei na influência da mídia, sobretudo, por conta das inúmeras notícias sobre a ação do Grupo “Estado Islâmico”, que poderiam acabar influenciando a composição das histórias dramatizadas pelos estudantes. Ao indagar o grupo que produziu a dramatização em que os judeus eram retratados como vítimas dos palestinos, o porquê daquela escolha, eles me revelaram que pelo conhecimento que tinham a respeito do “Holocausto”, consideraram positivo retratar os judeus como vítimas dos palestinos.

As revelações obtidas a partir das dramatizações veiculadas em vídeos sinalizaram que era preciso que eu reforçasse as explicações sobre aquelas temáticas e utilizasse várias estratégias para que os alunos compreendessem os conteúdos de fato. Sendo assim, preparei um texto de apoio mais aprofundado para explorarmos o assunto. Além de atividades de leitura complementares, os alunos ainda realizariam pesquisas em alguns sites da internet e todo conhecimento acumulado foi apresentado nas aulas posteriores através de um seminário.

Na segunda etapa, durante a apresentação do seminário, nas três turmas, pude perceber que houve mudanças expressivas com relação às percepções demonstradas durante as dramatizações, tanto no tocante à questão do respeito à identidade das populações islâmicas e como nas relações entre palestinos e judeus, pautadas pela dominação e opressão hebraica sobre os povos árabes palestinos.

Nessa mesma época, em 2016, ingressei no programa de mestrado profissional, ProfHistória e através das aulas do Prof. Dr. Marcelo Fronza conheci as concepções da didática da história alemã, sobretudo, o domínio da consciência histórica e o campo de estudo da Educação Histórica. De posse desses conhecimentos passei a descobrir novos caminhos de investigação acerca dos processos de aprendizagem da história.

Sendo assim, aos olhos da Educação Histórica, compreendi que teria a capacidade de transformar o contexto escolar em um espaço empírico de investigação, e aquelas dramatizações/ narrativas produzidas pelas turmas dos nonos anos e encenadas nas aulas de História, poderiam ser analisadas

detalhadamente. Desse modo, as dramatizações gravadas em vídeo tornaram-se os objetos de estudo dessa pesquisa.

Através do estudo dessas fontes, procuro compreender, entre outras coisas, como os estudantes desenvolvem a sua consciência histórica, que sentidos atribuem à história e como concebem o passado. É importante ressaltar que nessa dissertação trabalharei apenas com o material veiculado às dramatizações que tratam especificamente do conjunto de conhecimentos prévios dos estudantes dos nonos anos sobre a temática “Conflitos e Tensões no Tempo Presente”.

Entre todos os trabalhos apresentados, escolhi três dramatizações para serem analisadas nessa dissertação. Para escolhê-las, levei em consideração o conteúdo das narrativas criadas por cada grupo, a criatividade na elaboração das cenas e o emprego dos recursos tecnológicos na produção do seu vídeo. No primeiro trabalho, o grupo utilizou o formato de um ‘telejornal’, intitulado “Jornal Internacional” e, por meio desse veículo, os alunos interpretam papéis de apresentadores, repórteres, testemunhas e narram acontecimentos referentes à crise que levou à queda do sistema socialista na União Soviética e a Guerra da Bósnia.

O segundo trabalho, também usou como recurso de divulgação o gênero dos telejornais, criando o “Jornal Plantão JN¹²³” para narrar um suposto conflito entre palestinos e judeus. E o terceiro grupo, que não recorreu à linguagem dos telejornais. Na sua narração, que tratava do fim da União Soviética e da Guerra nos Balcãs, eles usaram, esquetes, que se aproximam, em alguns momentos da linguagem lúdica dos desenhos animados.

De acordo com Isabel Barca,¹²⁴ ligar a teoria à prática, significa não apresentar apenas propostas não testadas em estudos empíricos, mas sim, criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos e disseminar esses resultados. Desse modo, aos olhos da Educação Histórica, eu poderia ir além, ou seja, transformar o contexto escolar em um espaço empírico e investigar as dramatizações/ narrativas encenadas nas aulas de História, com

¹²³ O grupo utiliza a logomarca do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, como vinheta de abertura do seu noticiário.

¹²⁴ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/história/article/view/file/21683/12756>. Acesso em 16/04/2018.

objetivo de compreender, entre outras coisas, como os estudantes desenvolvem a sua consciência histórica, que sentidos atribuem à história e como concebem o passado. Assim, as dramatizações produzidas pelas turmas dos nonos anos tornaram-se os objetos de estudo dessa pesquisa.

2.1.1 O Trabalho com Fontes Audiovisuais

O trabalho com artefatos visuais geralmente atrai grande parte dos alunos que em seu cotidiano usam constantemente os recursos de áudio e vídeo. Com o advento das redes sociais e o domínio da tecnologia digital, a exploração das mais diversas imagens tornou-se algo corriqueiro, lugar comum, na vida contemporânea, sobretudo, no dia a dia dos jovens. O caráter lúdico das mídias digitais modifica as maneiras de como se lidar com o conhecimento, especificamente o conhecimento histórico¹²⁵ e, por conta desses motivos, a linguagem audiovisual foi a opção para veiculação das encenações que analisaremos.

Para Marcos Napolitano,¹²⁶ as fontes audiovisuais ganham crescente espaço na pesquisa histórica e metodologicamente são vistas pelos historiadores com fontes desafiadoras, cabendo ao analista desses objetos perceber seus mecanismos de construção da realidade histórica ou social, isto é, o seu conteúdo narrativo, articulando-os à linguagem técnico-estética dos artefatos visuais.

No caso das fontes aqui analisadas, apesar de toda simplicidade presente nas encenações produzidas pelos estudantes, observa-se que há um determinado conhecimento da linguagem audiovisual. Nos jornais apresentados pelo grupo um, “*Jornal Internacional*” e grupo dois “*Plantão JN*”, por exemplo, os alunos demonstraram preocupação com o caráter estético dos seus vídeos ao utilizarem vinhetas para a abertura dos ‘noticiários’. O grupo um, criou, inclusive, a partir de

¹²⁵ ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, Marcelo; Rocha Helenice; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra, (Org.). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 239-254.

¹²⁶ NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2008.

recursos gráficos uma logomarca para ilustrar a abertura do “Jornal Internacional”. E, ao final desse noticiário, componentes do grupo, explicaram que as notícias poderiam ser ‘acessadas através de um portal do jornal’ e os caracteres com os créditos dos ‘editores’ aparecem na tela.

Outra constatação é que os dois grupos que optaram por encenar o gênero jornalístico possuem conhecimentos do formato dinâmico e objetivo que caracterizam os telejornais e, evidenciam esse conhecimento ao adotarem comportamentos e vocabulários referentes ao gênero encenado, seus ‘apresentadores’ e ‘repórteres’ transmitem simpatia e cordialidade ao interagirem como o público, sempre se comunicando através de uma linguagem coloquial, como afirma Martín-Barbero:¹²⁷

Na necessidade de intermediários que facilitem o trânsito entre a realidade cotidiana e o espetáculo ficcional, a televisão recorre a dois intermediários fundamentais: um *personagem* retirado do espetáculo popular, o animador ou apresentador, e um certo *tom* que fornece o clima exigido, coloquial. O apresentador-animador – presente nos noticiários, nos concursos, ou musicais, mais do que um transmissor de informações, é na verdade, um interlocutor, ou melhor, aquele que interpela a família convertendo-a em seu interlocutor. Daí seu tom *coloquial* e a simulação de um diálogo que não se restringe ao arremedo do clima “familiar”.

A preocupação estética também é notada na apresentação do grupo três. Cada esquete encenada pelos alunos é montada no vídeo obedecendo uma sequência previamente anunciada e acompanhada por uma trilha sonora ao fundo que complementa as ações narradas, assim, proporcionando mais emoção aos espectadores.

Jornal Internacional – Logomarca criada pelos estudantes

¹²⁷ MARTÍN-Barbero, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p. 296.



Figura 1

Carácteres apresentados no final do “*Jornal Internacional*”

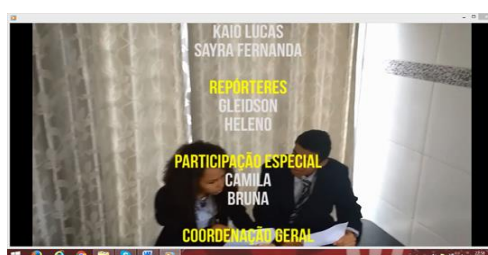


Figura 2

O poder das imagens é outro aspecto que devemos ressaltar no estudo de fontes audiovisuais. A força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem capacidade de criar uma ‘realidade’ em si mesma ainda que limitada ao mundo da ficção, da fábula, encenada e filmada¹²⁸. Sendo assim, o valor de uma imagem se relaciona às inúmeras mensagens e formas de interpretação em que ela é traduzida. Diante dos inúmeros significados que as imagens carregam e compreendendo que as imagens referenciam toda uma narrativa, é importante considerar na análise dos meus objetos, como os alunos compuseram determinadas cenas e o que simbolizava a caracterização de alguns personagens.

O grupo um, utilizou um recurso recorrente no cinema e na televisão para transmitir veracidade ao conteúdo veiculado e mesclou ‘cenas reais’ de uma manifestação na Praça Vermelha, em Moscou, datada de 1990, com as cenas do *Jornal Internacional*. Ao usarem essa técnica, os estudantes demonstram compreender um truque de linguagem capaz de legitimar certas cenas perante o espectador e diminuir os limites entre ficção e realidade.

¹²⁸ NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2008.

Cenas de uma manifestação em Moscou, gravada em 1990 e incorporada ao *Jornal Internacional*

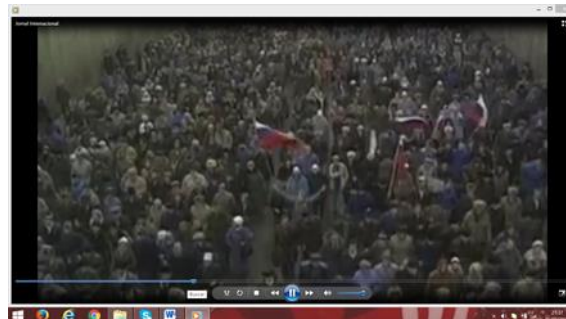


Figura 3

Com relação às várias possibilidades de interpretação da imagem, chama atenção a construção da figura do ‘muçulmano’, que aparece nas três encenações analisadas. Como afirma Rüsen¹²⁹ na cultura pública, uma gigantesca enxurrada de imagens toma conta da memória coletiva. Desse modo, caberá ao longo do trabalho procurar entender quais referências influenciaram os estudantes na composição do ‘personagem’ muçulmano e os estereótipos ali presentes.

No trabalho com fontes audiovisuais, os conteúdos das fontes, as linguagens e as tecnologias de registro formam um tripé que em última análise, irá interferir no potencial informativo do documento.¹³⁰ Como o conteúdo das fontes são narrativas históricas, a técnica realizada foi a análise de conteúdo vinculada à narrativa histórica a partir da teoria da consciência histórica, desenvolvida por Rüsen e investigada pela Educação Histórica. Dessa maneira, procuro reinterpretar as mensagens contidas nessas narrativas para além dos seus significados, compreendo seus sentidos implícitos e explícitos.

2.1.2. As Dramatizações como Recurso Didático – Percurso Histórico

¹²⁹ RÜSEN, Jörn. *Cultura Faz Sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹³⁰ NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2008.

Embora exista diferença entre o teatro e a produção audiovisual, já que o teatro se caracteriza por ser uma performance ao vivo e, geralmente, vista através de um mesmo ângulo, enquanto a produção audiovisual engloba outros aspectos dentro do seu horizonte técnico, como a edição, inserção de efeitos e recortes. Como os alunos utilizaram recursos pertinentes as dramatizações, que posteriormente foram gravadas em vídeo, creio que seja importante para esse trabalho destacar a relevância das encenações como recurso didático a ser utilizado nas aulas de história.

A expressão dramática acompanha os mais antigos grupos humanos que, há milênios, dançavam mimeticamente, pintavam-se, cobriam-se com peles de animais ou representavam ações cotidianas nas paredes das cavernas. Segundo pesquisadores, o raio de ação do teatro engloba a pantomima de caça dos povos da Idade do Gelo, até diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos.¹³¹

Com relação ao uso da arte dramática na educação ocidental, os primeiros registros datam das sociedades da antiga Grécia. O teatro em todos os seus aspectos foi a maior força unificadora do mundo ático, embora Platão considerasse a imitação teatral uma transgressão¹³². Contrariando Platão, Aristóteles afirmava que aprender através da imitação é um prazer intelectual. Entre os romanos, Horácio considerava que o teatro precisava tanto entreter quanto educar.

Durante a Renascença, com a expansão do humanismo, as encenações escolares tornaram-se comuns. O humanismo enfatizava a arte do falar, particularmente o latim, e, muitas vezes, essa prática se fazia através do diálogo, isto reintroduziu o estudo do teatro antigo.¹³³

No final do século XVIII, o pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau, passa a influenciar diversos pensadores ligados ao Romantismo como Sheeley, Goethe, Schiller e Nietzsche.¹³⁴ Para Goethe, o teatro escola tem um efeito benéfico tanto sobre o espectador quanto sobre o autor, exige grandes

¹³¹ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

¹³² COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹³³ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 17.

habilidades de memória, gesto e disciplina interna. Courtney¹³⁵ explica que para Nietzsche, a vida e o teatro são dominados por duas forças: a de Apolo, o idealista, e a de Dionísio, o homem emocional. Para verdadeira arte, Dionísio necessita de Apolo, a emoção precisa ser configurada pela razão.

No mundo contemporâneo, vários pesquisadores investigaram a importância do teatro na educação de crianças e jovens, destacamos aqui os trabalhos de John Dewey, Caldwell Cook e Peter Slade¹³⁶. Dewey criticou os métodos tradicionais de educação com ênfase no intelectualismo e à memorização, defendeu a ideia de “aprender fazendo” através da atividade dramática na educação, concebendo que o espírito da iniciativa e a independência levam à autonomia e ao autogoverno, virtudes essenciais nas sociedades democráticas. Caldwell Cook,¹³⁷ criou o método dramático que consiste na encenação de situações para assimilação de conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas. Peter Slade, educador e pesquisador inglês, foi pioneiro na proposição do teatro para crianças, seus estudos e publicações contribuíram para uma concepção de educação auxiliada pela atividade dramática.

A educação dramática no Brasil tem como marco a chegada da Ordem dos Jesuítas à colônia, no século XVI. O grande representante desse movimento foi o padre José de Anchieta, que serviu-se da arte teatral para compor sermões dramatizados, pelos quais difundia os dogmas da Igreja Católica¹³⁸. Todavia, não podemos deixar de pensar nos ritos e encenações míticas realizadas pelos povos indígenas brasileiros na transmissão de conhecimento aos mais jovens, comportamento esse, repleto de funções educativas.

A partir da Revolução Industrial, para atender as demandas tecnológicas e operacionais de um novo modelo social, houve a necessidade de estimular a criatividade humana. Nesse momento, nas principais sociedades ocidentais, o teatro, ligado às aulas de artes, torna-se um componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos. No Brasil, ao longo das décadas de 1920 e

¹³⁵ *Ibidem*, p. 17

¹³⁶ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas-SP: Papirus, 2009.

¹³⁷ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹³⁸ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas-SP: Papirus, 2009.

1970, a partir da influência escolanovista, o ensino de artes passou a integrar o processo de ensino-aprendizagem das escolas locais.

Na segunda metade do século XX, movimentos de trabalho de teatro na educação, como os encabeçados pelas professoras Joana Lopes, Olga Reverbel e pelo diretor e dramaturgo Augusto Boal, colaboraram para que a arte dramática fosse incorporada à educação¹³⁹. Com o fortalecimento da educação por meio das artes, começa-se a pensar o teatro de um ponto de vista que extrapola seu uso instrumental, passando a constituir ferramenta voltada para conteúdos extrateatrais.¹⁴⁰ Busca-se uma perspectiva pedagógica do teatro na educação, como fator relevante na compreensão crítica da realidade humana.

2.1.3 As Dramatizações como Recurso Didático nas Aulas de História

Com uma bancada improvisada, os alunos Carlos e Diana devidamente trajados com os seus ternos, iniciam a apresentação do ‘*Jornal Internacional*’.

Apresentadores do *Jornal Internacional*



Figura 4

Seguindo os protocolos dos telejornais, após o tradicional ‘Bom dia’, listam os fatos em destaque que, de acordo com o Jornal, são: O fim da União Soviética e os Conflitos na Iugoslávia. Explicam, por meio de breve narrativa os fatores que colaboraram para a ascensão e as motivações que levaram à derrocada da União Soviética, em 1991. Para dar veracidade à ideia narrada, Carlos anuncia: “Bem, agora vamos ‘ao vivo’ para o outro lado do mundo com o nosso repórter

¹³⁹ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas-SP: Papirus, 2009.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 37.

Júlio que está em meio à manifestações no território soviético. Esse ‘link’ traz, imediatamente, a imagem do repórter Júlio, um suposto enviado do *Jornal Internacional* à União Soviética, apesar da paisagem ao fundo, característica de clima tropical, denunciar o contrário.

Repórter Júlio um jornalista supostamente enviado para a União Soviética



Figura 5

Uma cena parecida é protagonizada pelas alunas Flávia e Patrícia, as ‘apresentadoras’ do ‘*Plantão Jornalístico JN*’, que narra os conflitos entre palestinos e israelenses, no Oriente Médio. Nas primeiras cenas desse plantão, as alunas expõem algumas causas do conflito que se arrasta há décadas, dentre elas, destacam as disputas territoriais e o controle de Jerusalém. E, para dar veracidade à narrativa, informam que há uma repórter que está ‘ao vivo’ na área de ‘conflito’. As cenas que se seguem mostram a representação desse embate com gritos, ‘feridos’, ‘bombas’ e a repórter, interpretada, pela aluna Carolina, falando com um tom de voz estridente e expressão de espanto ao revelar as suas impressões sobre às imagens que ‘testemunha’.

Repórter narrando um suposto conflito entre israelenses e palestinos



Figura 6

De acordo com Richard Courtney,¹⁴¹ a característica essencial do homem é a sua imaginação criativa. Ela é essencialmente dramática em sua natureza. Fingir ser outra pessoa – atuar- é parte do processo de viver. Nesse sentido, por estimular a ação do pensamento e a sua manifestação através das mais diversas linguagens verbal ou corporal, a imaginação dramática não pode ser ignorada nos debates sobre a aprendizagem.

Analisando as produções dos alunos, verifica-se, tanto no *Jornal Internacional*, quanto no *Plantão JN*, que a imaginação pode ser um ingrediente usado a favor do aprender história. Imaginar ser um repórter cobrindo a crise econômica e política, na União Soviética, em 1991, é um exercício de percepção de outras realidades espaciais e temporais. Demonstra, portanto, que somos dotados de uma mente que não se satisfaz com atividades limitadas, mas sim, uma mente que deseja criar e se aventurar para além do que é dado.¹⁴²

Nas aulas de história, ao reservarmos espaço para o uso da imaginação e a sua expressão através das diversas linguagens, colaboramos para que haja liberdade na construção do conhecimento, condição necessária para o efetivo aprendizado. O mestre-escola britânico, Caldewell Cook, dizia que atuar era um caminho seguro para aprender¹⁴³. No estudo de história, por exemplo, seu método implicava usar livros didáticos como uma base para a história da história, que os alunos, então, representavam. A imaginação permitia-lhes realmente compreender e, assim, aprender os fatos históricos. Dessa forma, a atividade dramática na escola não se resumiria na encenação de peças, mas sim, seria um recurso em favor da aprendizagem.

De acordo com Courtney,¹⁴⁴ o método dramático formulado por Cook baseava-se em três princípios:

Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre

¹⁴¹ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹⁴² READ, Herbert Edward. *A Educação pela Arte*. São Paulo- SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

¹⁴³ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 45

de interesse, que da compulsão e aplicação forçada. O meio natural de estudo, para a juventude é o jogo.

Diante das provocações do novo tempo, em que somos comandados pelo signo do efêmero, é imprescindível que haja questionamentos sobre como ensinar história, sobretudo, como ensinar história a esses jovens frutos da sociedade do efêmero, onde os acontecimentos são narrados em ‘tempo real’ e o passado não gera grandes interesses. A essa questão, a educação dramática revela-se como uma alternativa tanto para evitar procedimentos de ensino impositivos, quanto para favorecer o protagonismo juvenil. Segundo Viola Spolin,¹⁴⁵ a educação dramática trás frescor e vitalidade para a sala de aula, tornando-se um complemento à aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias, fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Nessa perspectiva, observamos que o método dramático auxilia a formulação de interpretações originais a respeito de temáticas complexas, como a encenação elaborada pelo grupo três sobre as guerras nos Balcãs e consequente esfacelamento da Iugoslávia, na década de 1990. As alunas Denise, Ana e Beatriz, enfileiradas, como se fossem propor uma brincadeira ou um jogo cênico, iniciam a suas narrativas. Denise diz: “Eu era a Iugoslávia, hoje sou?” se afasta para dar lugar à Ana, que responde: “Macedônia”. Em seguida, é a vez de Beatriz que diz: “Montenegro” e, repete o mesmo movimento das suas antecessoras. Ao fundo, ouve-se a voz do aluno Fernando, que fala “Sérvia”. Denise aparece novamente em cena para dizer: “E alguns outros países que não couberam aqui”.

Alunas encenando a dissolução da Iugoslávia

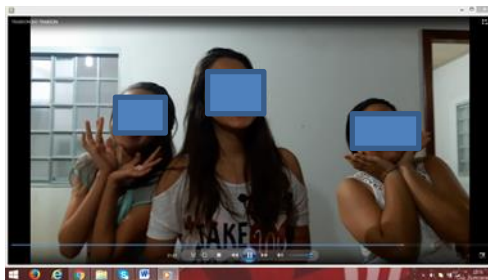


Figura 7

¹⁴⁵ SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Apesar de ser uma representação simples, porém, simbólica acerca de um fato histórico tão complexo, a esquete, original e espontânea criada pelos alunos transmite com objetividade o movimento de dissolução da antiga Iugoslávia e o surgimento de novas repúblicas independentes. Na sala de aula, a breve dramatização, serve como ponto de partida, motivação para que os demais estudantes busquem saber mais sobre a temática representada.

Por ser uma atividade dinâmica, o método dramático se mostra como um meio idôneo que ensina meninos e meninas a compartilhar com o grupo, a participar de tarefas criativas, a incorporar condutas verbais e não verbais (postura corporal, gestos, olhares), ou seja, é uma via para o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que o teatro é uma arte social.¹⁴⁶

Ao investigarmos as três encenações, verificamos que os estudantes possuem habilidades para interpretar temas dramáticos, como o aluno José, do grupo dois, que fez um discurso de apelo emocional, colocando-se com um judeu vítima da ação inimiga de palestinos, ou o aluno Júlio, do grupo um, interprete de um bósnio muçulmano e afirmava que “a guerra era uma maldição para o seu povo e muita gente já havia morrido por conta daquele conflito”.

Há também, atuações mais estridentes, como a da aluna Cristina, do grupo um, que interpreta uma cidadã revoltada com o sistema político e econômico do país e se manifesta contra o governo russo, pedindo mudanças imediatas e mais assistência para o povo. Pelo envolvimento que os estudantes demonstram nas cenas, fica claro que a imaginação dramática desenvolve características essencialmente humanas.

Aluno José interpretando um judeu

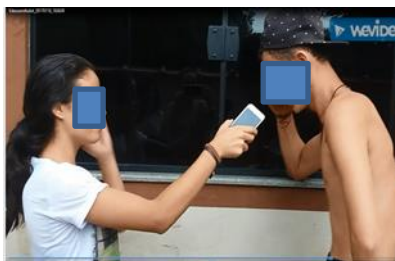


Figura 8

¹⁴⁶ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Aluno Júlio interpretando um bósnio muçulmano



Figura 9

Dessa maneira, entende-se que aprender atuando é uma atividade complexa que requer o desenvolvimento do trabalho coletivo, a pesquisa de informações para a construção de uma narrativa sobre o tema a ser apresentado, a criação das falas e dos personagens, a memorização, a produção do cenário, a caracterização e a interpretação desses personagens. Especialmente falando dos objetos aqui estudados, o uso dos artefatos visuais para veicular as encenações produzidas. Portanto, é um exercício de aprendizagem que envolve diversos aspectos cognitivos e estimula extremamente a criatividade dos educandos. O método dramático oferece uma visão global e integral do ser humano, constitui um meio didático autônomo, não gera a reprodução da realidade, mas reconstruções criativas a partir de situações lúdico-experimentais¹⁴⁷.

Destarte, percebemos que, os mais variados campos do aprendizado se relacionam com o impulso dramático. À medida que a educação dramática se refere ao processo de vida, influencia grandemente disciplinas correlatas e interfere em quase todos os aspectos do aprendizado¹⁴⁸. A educação dramática não implica treinar os jovens estudantes para o palco. É, antes, um novo modo integral de encarar o processo de educação.

2.2 Narrativa e Consciência Histórica

Na perspectiva da Didática da História e da Educação Histórica, as dramatizações encenadas pelos alunos dos nonos anos são narrativas visuais. O

¹⁴⁷ SOLANO, Navarro Rosario, MANTOVANI, Alfredo. *O jogo dramático de 5 a 9 anos*. São Paulo: Cortez, 2016.

¹⁴⁸ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

estudo dessas narrativas auxilia a compreender a construção do conhecimento histórico. De acordo com Rüsen¹⁴⁹ a narrativa é a face material da consciência histórica, ou seja, ela espelha as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual. A análise das narrativas também tem uma função essencial no campo da Educação Histórica, pois ela será um meio indispensável para as crianças e os jovens exprimem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada¹⁵⁰.

Todo o exercício de construção de sentido das narrativas históricas ocorre a partir da ligação entre a memória e a linguagem. É por meio dos caminhos da memória, que os eventos do passado são lembrados e refletidos. A memória mantém o passado vivo no presente, promovendo um elo entre diferentes temporalidades. Enquanto a linguagem é a forma de expressão das experiências humanas, ela permite através dos seus processos discursivos a organização dos acontecimentos a partir de uma narrativa. Desse modo, compreendemos que:

Narrar é uma atividade genérica e fundamental do espírito humano, com a qual este confere sentido a eventos. Não se diz, com isso, que a narrativa seja a única forma de conferir sentido à experiência dos acontecimentos. Sempre se pode interpretá-la como casos particulares de uma regularidade universal. Em tal interpretação, todavia, desaparece sua peculiaridade temporal concreta, de que se deve justamente abstrair quando se fala em regularidade universal. O narrar recorre igualmente ao construto mental de um contexto geral de eventos. Trata-se, contudo, de um contexto todo especial: o do processo do tempo, que se estende com e pelos eventos, que não desaparecem nele, mas antes são por ele sustentados.¹⁵¹

O que torna histórico um determinado saber não é a interpretação de um acontecimento passado ou o seu conteúdo factual isolado. Os saberes históricos são essencialmente constituídos pelas narrativas, embora o ato de narrar esteja

¹⁴⁹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁵⁰ MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 7-10.

¹⁵¹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

presente em outros campos do saber, como a arte, a mitologia, a religião, ou em nossa comunicação diária. Uma forma de narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal articulando sistematicamente a interpretação do passado com entendimento do presente e as expectativas de futuro. Além de ajustar a experiência temporal a um conceito de continuidade, a narrativa histórica mobiliza as experiências passadas gravadas na memória para torná-las compreensíveis no presente estabelecendo a identidade entre seus autores e ouvintes¹⁵².

O pensamento histórico fundamenta-se numa constituição de sentido caracterizada pela experiência do tempo. O sentido histórico é instituído pela integração da experiência de mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo¹⁵³. O processo mental de constituição de sentido é o narrar. Sendo assim, através das palavras de Rüsen, é possível definir a história como uma conexão temporal, plena de eventos, que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a vida prática atual¹⁵⁴.

Para tornar cognoscíveis e demonstráveis as estruturas de sentido presentes na totalidade do pensamento histórico, Rüsen,¹⁵⁵ afirma que a história pode ser narrada de modo tradicional, exemplar, crítico e genético. Por intermédio dessa tipologia, estão resumidas as possibilidades de constituição de sentido do pensamento histórico que aparecem tanto em nosso cotidiano, quanto se manifestam na cultura histórica.

Na narrativa tradicional, o sentido histórico adquire o formato de uma eternidade intratemporal. Esse tipo de narrativa leva em consideração que a vida humana é organizada pela tradição, por isso articula as tradições como condições necessárias para que os seres humanos encontrem o seu caminho. As histórias tradicionais são tratadas no modo sempre reproduzido valendo-se do ordenamento do mundo das origens.

¹⁵² RÜSEN, Jörn. Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipo e Razão. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.93-108.

¹⁵³ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p.52

¹⁵⁵ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Já a constituição exemplar de sentido, transforma as experiências históricas acumuladas em orientações atuais do agir demonstrando aplicação de regras gerais de conduta, assim, a história funciona como mestre da vida¹⁵⁶. Na maneira exemplar de narrar a forma de comunicação que se estabelece tem a argumentação com força de julgar e o tempo é especializado enquanto sentido.

A constituição crítica de sentido coloca em questão as orientações históricas vigentes. O tempo é o das rupturas, descontinuidades e oposições. Baseia-se na capacidade de negação às tradições, regras e princípios herdados por elas, abrindo espaço para novos padrões. O tempo torna-se julgável enquanto sentido¹⁵⁷.

A narrativa genética tem o papel de temporalizar a história. O que faz sentido é a mudança, ou seja, histórias desse tipo representam as forças da mudança como estabilidade, as quais evitam de se perder no movimento temporal da subjetividade humana. Narrativas genéticas argumentam com diferenças temporais que orientam o agir humano para projetos futuros, desse modo, a experiência do passado é inserida na expectativa do futuro¹⁵⁸.

Outra importante função das narrativas históricas diz respeito à compreensão da processualidade da consciência histórica. A forma linguística em que a consciência histórica realiza sua função de nos orientar é a da narração. As operações em que a mente humana sintetiza historicamente as suas experiências no tempo aparecem na narração, somos dotados, portanto, de uma competência narrativa. Competência que implica na capacidade da consciência histórica resgatar a qualidade temporal do passado e diferenciá-lo do presente, ou seja, uma competência de experiência. Habilidade de concepção de um todo temporal significativo que reúne todas as dimensões do tempo, isto é, competência de interpretação. E, finalmente, a capacidade da consciência histórica de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência para orientação da vida¹⁵⁹.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p.208 - 211

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 213- 214.

¹⁵⁸ RÜSEN, Jörn. Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipo e Razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

¹⁵⁹ RÜSEN, Jörn. Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipo e Razão In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

Através das narrativas, as particularidades e os processos da consciência histórica podem ser explicados didaticamente e constituídos a partir de uma construção de sentido sobre a experiência do tempo como conteúdo de aprendizado. A narrativa histórica pode, então, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana¹⁶⁰.

Para a didática da história, o objetivo do aprendizado histórico é adquirir a competência narrativa, é ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo relacionado¹⁶¹. Nesse processo, o estímulo do aprendizado histórico está nas necessidades de orientação dos indivíduos às experiências temporais. Partindo das experiências do presente, essas necessidades são transformadas em questionamentos acerca das experiências históricas do passado. Sendo assim, o conhecimento histórico adquirido é formatado intersubjetivamente originando o elemento de discurso que constrói a identidade dos indivíduos.

O aprendizado histórico permite que se fortaleçam os olhares para história proporcionando visibilidade às ações humanas no passado. Todavia, é válido ressaltar que a história não pode ser apreendida como uma mera transmissão de informações sem que se façam questionamentos acerca do que é ensinado e de como se ensina. Portanto, o aprendizado histórico deve ser relacionado à subjetividade dos receptores, sem essa referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se¹⁶².

Para que a aprendizagem histórica se desenvolva de fato é preciso que haja um equilíbrio. O conhecimento histórico apreendido apenas pela recepção impede a capacidade de dar significado à história. Do mesmo modo, não é possível construir a aprendizagem histórica totalmente em razão dos interesses subjetivos dos alunos. Nesse caso, os estudantes seriam enganados no que se refere a um

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 43

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 47

¹⁶² RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 41- 49.

sentido de realidade, seus significados e suas orientações careceriam de experiência.

Destarte, utilizando dos conceitos da teoria da história, que trata dos procedimentos da construção de sentido da consciência histórica e da didática da história, que se debruça sobre os processos do aprendizado, farei uma análise das narrativas produzidas pelos alunos dos nonos anos. Em um segundo momento, procurarei explicar como as encenações podem auxiliar para o aprimoramento da qualidade da competência narrativa e, conseqüentemente, do aprendizado histórico dos estudantes.

Como vimos, o exercício de narrar historicamente possui uma racionalidade própria que não só busca representar um processo temporal sustentado na experiência, como em seu discurso, há uma síntese de várias formas de comunicação que servem para a constituição de sentido.

Os três vídeos com as encenações produzidas pelos alunos dos nonos anos narram ações que ocorreram no final do século passado, porém, com fortes implicações e permanências para o tempo presente, ou seja, mesmo em nossos dias, os conflitos entre israelenses e palestinos permanecem e o caminho para a paz parece ainda distante. Assim como permanecem as intolerâncias étnicas na região da antiga Iugoslávia e alguns vestígios da Guerra Fria, pois eventualmente, atitudes tomadas por estadunidenses e russos no campo das relações internacionais nos dão a impressão de que um novo capítulo da Guerra Fria pode ser reescrito a qualquer momento.

Analisando as encenações e tendo como base os componentes de constituição de sentido, experiência, interpretação, orientação/motivação, podemos fazer algumas considerações. A primeira é que os alunos dos grupos um e três já internalizaram tanto a ideia de ruptura temporal quanto a de permanência. A ruptura é narrada e associada aos anseios de mudança, como podemos verificar nessas falas:

Fonte 1 – Grupo um – *Jornal Internacional* – Fragmento: A crise que antecedeu o fim da União Soviética.

Júlio [Repórter]: Agora vamos entrevistar uma manifestante para ver o que ela acha de tudo isso. Oi moça, você acha que a vontade do povo tem que ser ouvida?

Aline [Manifestante]: Tem que ser ouvida (...) o governo não deu assistência para o povo. Fora socialismo e um novo governo, já!

Entrevista com a manifestante que pede por mudanças urgentes na União Soviética



Figura 10

Fonte 3 – Grupo três – Esquete sobre o Fim da União Soviética. Interrogatório.

Beatriz [Inquisidora]: Eu sei o que você fez URSS. Confesse tudo o que levou ao seu fim.

Beatriz [URSS]: Foi Gorbachev, não foi culpa minha, Perestroika e Glasnost destruíram a minha organização.

Beatriz [Inquisidora]: Você pode até falar a verdade, mas até pegarmos Gorbachev, você é quem vai presa.

Cena da Fonte 3 – Interrogatório da União Soviética



Figura 11

Na fonte 1, as frases da manifestante, “tem que ser ouvida (...) o governo não deu assistência para o povo. Fora socialismo e um novo governo, já!” Revelam que os alunos identificaram a necessidade de mudanças econômicas e políticas da população soviética como uma experiência temporal de ruptura. O tempo daquela mudança deveria ser imediato, ou seja, a vontade popular de mudança deveria ser respeitada. O povo clamava pelo ‘novo’ ao mesmo tempo em que as ‘antigas’ práticas representadas pelo sistema socialista eram suplantadas.

Com relação à fonte 3, em seu monólogo a aluna Beatriz, afirma, “Eu sei o que você fez URSS, confesse tudo que levou ao seu fim. Foi Gorbachev, não foi culpa minha, Perestroika e Glasnost destruíram a minha organização”. Nesse caso, os estudantes creditam às mudanças à ação governamental, às reformas adotadas pelo governo de Mikhail Gorbachev, que acabaram por levar à abertura política e econômica do país no final da década de 1980. Na narrativa, Gorbachev, através da Perestroika e da Glasnost, foi responsável por destruir a antiga organização da União Soviética, assentada na Revolução Bolchevique, de 1917, abrindo caminho para transformações estruturais.

O estudo dos fragmentos das fontes 1 e 3 nos revela que os alunos entendem o sentido de mudança que ocorre nas sociedades modernas, isto é, que as rupturas temporais são integradas na dinâmica de um processo histórico pensando em uma concepção histórica de mudança¹⁶³. São capazes de identificar as experiências humanas no tempo, tem competência para propor uma interpretação histórica dessa experiência e inserem a interpretação histórica na orientação da vida prática.

Além da experiência e da interpretação histórica, a orientação/motivação são operações mentais que segundo a teoria da história, auxiliam a composição de sentido histórico. A orientação histórica não se ocupa apenas das questões da temporalidade, ela transita pelos entremeios do subjetivo através dos sentidos que os homens dão ao seu mundo, das relações de identidade.

Para o estudo dessa questão, foram elencados fragmentos das fontes 2, Grupo dois e fonte 3, Grupo três:

Fonte 2 – Grupo Dois– *Jornalístico Plantão JN* – Entrevista.

Gisele [Repórter]: Bom dia. Estamos aqui para falar sobre a vida de um judeu que passou pelas mãos de muçulmanos. Senhor, o que pode falar sobre os muçulmanos?

José [Judeu]: Bem, só de falar já fico assim (perplexo). Mataram a minha mãe, meu irmão mais novo, tentaram roubar a minha casa, destruíram o meu país, eu não consigo falar mais, sofrido demais, sofrido, muito sofrido.

¹⁶³ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Aluno José interpretando um judeu, vítima de um ‘muçulmano’

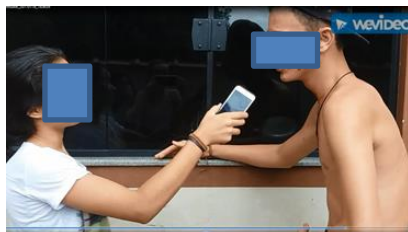


Figura 12

Fonte 3 – Grupo 3 – A Guerra Civil na Bósnia - Encenação

Fernando e Denise [Muçulmanos] (estão presos e aguardando a execução).

Ana [Soldado Sérvio]: Vocês estão dividindo o meu país? Vocês merecem morrer, muçulmanos! (os executa).

Encenação da execução de bósnios muçulmanos por milícias sérvias



Figura 13

Ambos fragmentos tratam das questões de identidade e alteridade. Na primeira narrativa, observamos como o grupo construiu as relações entre judeus e muçulmanos. Embora as estatísticas demonstrem que os palestinos são os mais prejudicados com as investidas judaicas, sobretudo pela falta de reconhecimento de soberania dos seus territórios e pelo apoio que Israel recebe dos Estados Unidos, que lhe garante uma expressiva vantagem frente aos árabes, o grupo criou um discurso em que os israelenses aparecem como vítimas.

A narrativa é pontuada por elementos emocionais, “mataram a minha mãe, meu irmão mais novo, tentaram roubar a minha casa, destruíram o meu país”. Prevalece o etnocentrismo e a desqualificação daquele que é visto como diferente, questões que discutiremos com maior profundidade no próximo capítulo. Todavia, é importante destacar que o grupo tentou explicar em sua narrativa sentimentos, subjetividades da dor humana que são comuns em situações de conflito.

O fragmento da encenação da fonte 3, demonstra a intolerância presente na Guerra da Bósnia, de 1992. Conflito marcado pelo primeiro caso de genocídio na

Europa após a Segunda Guerra Mundial envolveu bósnios muçulmanos, croatas católicos e sérvios ortodoxos. As frases criadas pelo grupo três, “Vocês estão dividindo o meu país? Vocês merecem morrer, muçulmanos,” expressa o sentimento dos sérvios em relação aos bósnios ligados ao Islamismo. A morte descrita na encenação chama atenção para as milhares de vítimas desse conflito, sobretudo, bósnios, seguidores do islã.

A competência de orientação tem o objetivo de guiar ações ao longo das mudanças temporais, mesclando a identidade humana com conhecimento histórico. É essa orientação que confere ao eu no fluxo do tempo em que se encontra um ponto de referência que torna possível a vida¹⁶⁴. Já a força motivadora que impulsiona a humanidade na formação identitária, lida com a autoafirmação dos indivíduos. A emoção media o pensamento e a vontade, desempenhando um grande papel na transformação do saber histórico apto a orientar em motivações.

Dessa maneira, o processo de aprendizagem na aquisição do conhecimento histórico ocorre a partir dessas operações mentais: a experiência, a interpretação, a orientação/ motivação. Essas operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes dimensões da aprendizagem histórica, o essencial é que haja equilíbrio na relação entre elas¹⁶⁵. As narrativas históricas se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento acerca do que ocorreu no passado. Para tanto, é preciso que a consciência se abra para novas experiências.

A aprendizagem histórica também pode explicar-se como um processo de mudanças estruturais na consciência histórica em que as competências são adquiridas progressivamente conforme utilizamos as experiências e saberes do passado. Para compreender esse movimento é importante o uso da tipologia como elemento dimensionador da consciência histórica. A tipologia abrange desde as formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. Essa análise é essencial para a reflexão e o posterior aprimoramento das formas de ensino, pois o avanço

¹⁶⁴ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁶⁵ RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: As três dimensões da Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.79-91.

nos modos de aprendizagem está diretamente ligado à forma como ensinamos história.

Após uma breve descrição das fontes, procurarei fazer uma análise das narrativas com base em seus aspectos tipológicos, iniciando pelo Jornal Internacional. A fonte 1, é uma narrativa histórica que se propõe a tratar de dois acontecimentos que marcam as últimas décadas do século XX, a dissolução da União Soviética e a Guerra da Bósnia (1992/1995). Em sua narrativa, os alunos fazem um breve relato sobre a ascensão da URSS, tomando como marco a vitória soviética na Segunda Guerra, até a crise do início da década de 1990. Para representar a ideia de crise, os estudantes encenam manifestações onde entrevistam pessoas que se dizem descontentes com o sistema e pedem mudanças urgentes. O mesmo recurso narrativo foi criado para falarem sobre a Guerra da Bósnia, um integrante do grupo, caracterizado como bósnio muçulmano foi entrevistado e relatou todos os males que a guerra trazia à população.

A fonte 2, assim como a fonte 1, também foi criada seguindo o modelo de um telejornal, o *Plantão JN*. Os acontecimentos narrados referem-se a conflitos entre árabes palestinos e judeus. O grupo inicia sua narrativa com um relato sobre a criação do Estado de Israel (1948) e as consequências dessa ação para o mundo árabe. Encenam um conflito para evidenciar as disputas entre palestinos e judeus e ‘enviam’ repórteres ao ‘local’ para que essas narrem os ‘conflito’. Uma das repórteres faz uma entrevista com um judeu que revela ter sido vítima da ação de palestinos muçulmanos.

A fonte 3, trata dos mesmos acontecimentos históricos que a fonte 1. Porém, utilizou outro gênero linguístico em sua narrativa, esquetes próximas da linguagem televisiva ou teatral. A narração foi dividida em quatro quadros no qual os estudantes encenaram um ‘interrogatório’ onde afirmavam que os motivos que levaram ao fim da URSS eram as propostas de reformas do presidente Gorbachev. Simularam uma disputa de esgrima que representava o mundo bipolar da Guerra Fria, dividido entre capitalistas e socialistas, que terminou com a ‘vitória’ do capitalismo. O grupo, através de um jogo dramático narrou a dissolução da Iugoslávia e o surgimento de novas repúblicas e encenou a execução de bósnios muçulmanos pro um soldado sérvio.

A investigação da narrativa nas fontes 1 e 3 revela o predomínio de uma consciência histórica crítica entre os estudantes autores dos dois trabalhos, pois as suas narrações caracterizam-se pela argumentação crítica e negação das validade do poder. Um exemplo dessa ação é a frase repetida pelas ‘manifestantes’ que aparecem no ‘*Jornal Internacional*’ exigindo o fim do socialismo, “Fora socialismo e um novo governo, já!”

A experiência dominante do tempo é marcada por acontecimentos que questionam as orientações históricas vigentes. As rupturas e oposições dão significação à história. Como na representação feita pelo grupo três em que o capitalismo derrota o socialismo, pondo fim a vigência de um sistema que há décadas dominava a União Soviética e o leste europeu. O construto de sentido dessas narrativas se caracteriza pela possibilidade de julgar (negativamente) o passado que lhe apresenta.¹⁶⁶

O estudo da narrativa histórica produzida pelo grupo dois mostra o predomínio de uma consciência histórica do tipo tradicional, em que o sentido histórico é o da continuidade. Nesse caso, a continuidade temporal é marcada pela permanência das disputas entre árabes e israelenses que ocorrem até os nossos dias. Tais histórias recorrem à origem e repetição de um modelo cultural de vida e a sua orientação baseia-se em ordens pré-estabelecidas de um modelo válido para todos.

Afirmações históricas que seguem essa lógica servem para confirmar e reforçar a continuidade. Em termos de constituição de identidade, funcionam como incitação a assumir ordenamentos do mundo original, previamente dados. Elas confirmam a subjetividade humana. Nesse caso, o grupo dois confirmou a ideia da história contada a partir dos vencedores ao colocar um judeu como a maior vítima da ação dos palestinos.

A análise das narrativas históricas através das tipologias torna cognoscíveis e demonstráveis os princípios determinantes da consciência histórica. É uma ferramenta metodológica e investigativa para investigação

¹⁶⁶ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

comparativa, podemos usar essa matriz tipológica para ajudar a categorizar as peculiaridades culturais e os valores morais de diferentes épocas e cenários¹⁶⁷.

O tipo de consciência tradicional é primário, o início da consciência histórica, porém estabelece condições para os outros três tipos, uma sequência que implica complexidade, pois um tipo narrativo não substitui o outro, eles se superpõem e interpenetram formando novas possibilidades. As observações diárias demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica podem ser encontrados com frequência, os modos críticos e genéticos são mais raros.¹⁶⁸

Portanto, centrar o processo de ensino de história na ampliação das habilidades da competência narrativa significa capacitar os nossos alunos para uma forma de aprendizado que os permita compreender as experiências humanas no tempo, a interpretá-las em forma de história e utilizá-las para um propósito prático na vida. Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, é adquirido, conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida,¹⁶⁹ os fatos tornam-se assuntos do conhecimento consciente, por isso é tão precioso pensar em práticas de ensino de história inovadoras.

O primeiro questionamento que me motivou a fazer essa pesquisa foi, “A sala de aula pode ser um espaço em que a imaginação e a ciência caminham juntas?” Nesse momento do trabalho, diante das respostas que obtive até aqui, posso dizer que sim. Ao falar em imaginação refiro-me às práticas de ensino de história que estimulam a criatividade, a espontaneidade e motivam os alunos a aprender. Ao falar em ciência faço referência à busca por teorias que proporcionam aos educandos o acesso a conhecimentos históricos desafiadores, levando-os a refletirem sobre o mundo que os rodeia.

Quando se fala em aprendizagem de história, frequentemente se pensa apenas em processos cognitivos da aquisição de

¹⁶⁷ RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma Hipótese Ontogenética Relativa à Consciência Moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.51-78.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p.74

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 82

conhecimento e saberes. Mas qualquer reflexão honesta da própria relação como o mundo da história mostra que essa é uma simplificação exagerada. Há aí muitas facetas e contribuições que de forma alguma se fundem em “intelecto”[...] Mencione-se, de passagem, que o não- apenas-cognitivo naturalmente pode não só obstruir ou pôr em perigo a aprendizagem histórica, mas também inspirá-la e impulsioná-la.¹⁷⁰

Para os professores de história é fundamental que busquem estratégias alternativas para o ensino dessa disciplina pautadas não somente pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois o aprendizado histórico também é determinado por outros aspectos como pelo seu caráter emocional, estético, normativo e de interesse. Além da competência para a interpretação do nosso passado como história, há a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstancia presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico no tratamento do presente.¹⁷¹

A importância da imaginação para a ciência histórica pode ser explicada porque o acontecimento efetivo ganha com a imaginação do narrar uma significância que (ainda) não possui em seu puro acontecer.¹⁷² Isso ocorre, pois, um determinado fato ou acontecimento isolado nada tem de significado, a constituição de sentido é criada por meio da narrativa.

Assim, do ponto de vista da teoria da história a imaginação não é a reprodução, mas sim uma transposição, uma transformação na qual o acontecido é elaborado interpretativamente e com isso se perde em qualidade de experiência para ganhar em qualidade de significado.¹⁷³ Do mesmo modo, um fato jamais será narrado integralmente como aconteceu, mas sabemos que há um limite a ser respeitado, por tornar autônoma a transcendência imaginativa anula a relação com

¹⁷⁰ VON BORRIES, Bodo. O Aprendizado de História como Chance de Participação na Cultura Histórica, Apuração da Identidade Histórica e Prática em Competência Histórica. In: SCHMIDT, Maria, FRONZA, Marcelo, NECHI, Lucas (org.), *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 24.

¹⁷¹ RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 41-49.

¹⁷² RÜSEN, Jörn. *Teoria da história*: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 195

a experiência, constitutiva do pensamento histórico.¹⁷⁴ Portanto, o uso da imaginação deve ocorrer para auxiliar a formação do sentido histórico na narrativa e não para a negação desse sentido, distanciando totalmente história e ‘realidade’.

O uso da imaginação permitiu que os alunos em suas narrativas, vivenciassem papéis como de manifestantes soviéticos que pediam por mudanças políticas, bósnios muçulmanos perseguidos durante a Guerra da Bósnia, repórteres que cobriam conflitos, etc. Interpretar um personagem inserido em um determinado contexto histórico é uma forma de levar os alunos a compreenderem o sentido da história. Dessa maneira, a narrativa só produz resultados por intermédio da imaginação humana. É nesta que o narrado se torna vivo, no contexto comunicativo da narrativa. A narrativa se vale da força e do significado da imaginação.¹⁷⁵

A imaginação criativa é uma característica humana essencial. Explorar essa habilidade através de situações lúdico-experimentais é uma alternativa simples que pode incrementar as práticas de ensino de história, pois a encenação é uma atividade que oportuniza o desenvolvimento integral do aluno. E, principalmente, é um método que coloca a competência narrativa em evidência. No mundo da vida concreta, a força simbólica do pensamento histórico se exprime, sobretudo, em construtos estéticos, faz sentido falar que a ciência pode vir da arte.¹⁷⁶ O estímulo à imaginação criativa, através das dramatizações pode auxiliar os processos de desenvolvimento da consciência histórica fazendo com que nas aulas de história a imaginação e a ciência sejam aliadas.

¹⁷⁴ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

¹⁷⁵ *Ibidem*, 196

¹⁷⁶ FULDA apud RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR

CAPÍTULO III

ENSINAR HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Contemplo nesse capítulo, o objetivo de analisar as produções de narrativas dos jovens estudantes com intuito de compreender como eles concebem o passado e quais sentidos atribuem à história. Desse modo, inicio o capítulo identificando os descritores elencados para o trabalho com a temática “Conflitos e Tensões do Tempo Presente” e teço algumas considerações sobre a importância desses temas para a atualidade.

A seguir, tendo como referência o artigo *Ideias Chaves para Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades*, de Isabel Barca¹⁷⁷, discorro sobre os procedimentos da Educação histórica como forma de renovação dos processos de ensino e aprendizagem de História. E, a seguir, busco analisar os meus objetos de estudo a partir dos parâmetros da Educação histórica, assim, a investigação considera especificidades relativas à estrutura narrativa, mensagem nucleares, sentido de mudança e papel do sujeito na história. Outras referências importantes para esse trabalho de análise das narrativas são Von Borries¹⁷⁸, Schmidt e Cainelli¹⁷⁹ e Fronza¹⁸⁰.

Considero ainda a discussão sobre as relações entre identidade e alteridade como bastante importante para esse capítulo, primeiro porque ao tratarmos da temática de conflito, as identidades abordadas não são vistas a partir de uma relação de encontro, mas de embate, portanto, é necessário debater a ideia de respeito às diferenças e os estereótipos criados tanto pela cultura escolar, quanto

¹⁷⁷ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/historia/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

¹⁷⁸ VON BORRIES, Bodo. A Competência Histórica dos Estudantes: Uma Interpretação de um Caso Singular. In: SCHMIDT, Maria, FRONZA, Marcelo, NECHI, Lucas (org.), *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

¹⁷⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

¹⁸⁰ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, p. 31

pelos meios de comunicação. O ensino de História cumpre o seu papel quando colabora para a ampliação da consciência dos estudantes para que esses conheçam, compreendam e respeitem os modos de vida dos mais diferentes grupos. As principais referências para abordar esses temas são Tomaz Tadeu da Silva¹⁸¹, organizador do livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, que considero fundamental para compreender as relações de identidade, sobretudo em movimento de conflito, Edward Said¹⁸², autor de *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* e *A Questão da Palestina*¹⁸³, livros extremamente importantes para compreender as visões do ocidente sobre o mundo árabe.

Por fim, procuro explicar a influência da mídia na cultura juvenil e nos modos como esses jovens compreendem as suas experiências no tempo e se relacionam com os outros. Na contemporaneidade, discutir o papel exercido pela mídia também é uma função do ensino de História. A manipulação dos fatos ou eventos foi algo que sempre existiu. Hoje, porém, o poder midiático tomou proporções incalculáveis, cercadas de diversos interesses econômicos e políticos. As grandes corporações de mídia, além de dominar o acesso à informação, despertam desejos de consumo, manipulam e aguçam visões maniqueístas. Utilizo como referência nesse tema, Kellner¹⁸⁴ Martín-Barbero¹⁸⁵, Rüsen¹⁸⁶ e Todorov¹⁸⁷.

¹⁸¹ SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

¹⁸² SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como uma invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

¹⁸³ SAID, Edward, *A questão da Palestina*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012

¹⁸⁴ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

¹⁸⁵ MARTÍN-Barbero, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015

¹⁸⁶ RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹⁸⁷ TODOROV, Tzvetan. *Os Inimigos Íntimos da Democracia* – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

3.1 ESTUDOS SOBRE CONFLITOS E TENSÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As dramatizações/narrativas produzidas pelos meus alunos dos nonos anos tiveram como ponto de partida, o trabalho com o seguinte objetivo de aprendizagem: “Reafirma por meio de múltiplas linguagens, resultado de pesquisas acerca dos conflitos e tensões”. Os conteúdos eleitos para atender a esse objetivo de aprendizagem foram: A Crise no Mundo Socialista e o Fim da URSS, Os Conflitos nos Balcãs e As Disputas entre Palestinos e Israelenses. Trago aqui, um conteúdo muito próximo do que foi trabalhado nas aulas de História e serviu como uma das referências para que os alunos produzissem o seminário apresentado após a exibição das dramatizações para que pudéssemos esclarecer as ideias valorativas e estereótipos retratados naquelas produções narrativas.

Também acredito ser importante discutir uma temática pautada em conflitos, pois ela nos leva a refletir sobre diversos propósitos como identidade e alteridade, direitos humanos, interculturalidade, e até, os espetáculos midiáticos, comuns em nossos dias. Um dos resultados esperados nessa pesquisa é a relação dessa temática “Conflitos e Tensões” observada a partir do domínio da consciência histórica.

A década de 1980 assistiu a uma URSS agonizante. A grave crise econômica aliada a problemas internos no Partido Comunista, foram fatores que levaram o Secretário Geral do Partido Comunista soviético, Mikhail Gorbachev a implementar um conjunto de reformas liberalizantes que, em poucos anos mudariam totalmente os rumos não só da URSS como também da Guerra Fria. Como afirma Hobsbawm, os últimos anos da União Soviética foram uma catástrofe em câmera lenta. Em termos internacionais, a URSS era como um país abrangentemente derrotado, como após uma guerra, mas sem guerra¹⁸⁸.

O fim da União Soviética representava, a princípio, uma interrogação nos rumos da Guerra Fria. O mundo que havia se configurado após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, era polarizado, dividido entre soviéticos e

¹⁸⁸ HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

americanos, capitalistas e socialistas, ocidente e oriente. Gerações foram criadas sob o signo de um mundo dividido, bipolar, que esfacelava à medida que o socialismo perdia força no leste europeu.

Por outro lado, o que parecia o final de uma era de polarização ideológica e indicava o início de tempos de paz, rapidamente provou ser uma grande ilusão, pois, o enfraquecimento soviético legou aos Estados Unidos, representante maior do capitalismo, o status de potência hegemônica. Há trinta anos atrás, a maioria de nós assistiu com otimismo essa mudança impressionante no cenário político do mundo. Mas hoje a contemplamos a partir da perspectiva de um novo século confuso, ao qual parece faltar a previsibilidade da Guerra Fria¹⁸⁹.

Um dos piores exemplos do esfacelamento do mundo socialista foi a Iugoslávia. A separação das suas antigas Repúblicas gerou conflitos na Croácia (1991-1995), na Bósnia Herzegovina (1992-1995), no Kosovo (1998-1999). Nesses locais, milícias sérvias agiram com impressionante violência, em conflitos marcados pelas diferenças étnicas e culturais.

A noção de “identidade em crise” também serve para analisar a desestabilização que se seguiu ao colapso da ex-União Soviética e do bloco socialista do Leste Europeu, causando a afirmação de novas e renovadas identidades étnicas e a busca por identidades supostamente perdidas. O colapso do socialismo, em 1989, na Europa do Leste e na ex-União Soviética, teve importantes repercussões no campo das lutas e dos compromissos políticos. O socialismo simplesmente deixava de existir como um ponto de referência na definição de posições políticas. Para preencher esse vazio, tem ressurgido na Europa Oriental e na ex-União Soviética formas antigas de identificação étnica, religiosa e nacional.¹⁹⁰

Na Bósnia, os sérvios de religião ortodoxa se voltaram contra a população bósnia muçulmana. Ao final do conflito, a maior parte dos mortos eram muçulmanos civis. No Kosovo, os conflitos ocorreram entre os sérvios e a maior parte da população, que era de origem albanesa e de religião muçulmana. Segundo

¹⁸⁹ HOBBSAWM, Eric, *Globalização, Democracia e Terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

¹⁹⁰ SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.15.

Todorov¹⁹¹, após a independência, no Kosovo, a discriminação étnica, de que os albanófonos eram vítimas por parte dos sérvios, é exercida agora contra a minoria sérvia por parte dos kosovares.

Desde 1948, com a fundação do Estado de Israel, as relações entre palestinos e israelenses é cercada por tensões. Através de inúmeros conflitos e contando com o apoio dos Estados Unidos, os israelenses conseguiram ampliar o território recebido na partilha britânica, enquanto o Estado Palestino ainda não saiu do papel e cada vez mais sofre investidas israelenses. Os avanços de Israel sobre o território palestino deixou milhares de palestinos refugiados. Assim como os demais conflitos, as disputas entre palestinos e israelenses não se resumem à luta por territórios. O embate cultural, de árabes palestinos de maioria muçulmana contra os seguidores do judaísmo também é uma motivação que separa ainda mais essas populações.

Como podemos observar, a intolerância é uma marca que acompanha a humanidade. E, no nosso presente, a intolerância tem trazido consigo alguns eventos que acreditávamos termos superado. Atualmente, observa-se com receio a ascensão do conservadorismo com a popularização de ideias de extrema direita em várias regiões do globo. Nesse movimento, o nacionalismo exacerbado, as ações de cunho racista, a xenofobia, a islamofobia, passaram a intimidar grupos minoritários e nos mostram com clareza o quanto é difícil, na atualidade, buscarmos uma convivência respeitosa e pacífica num mundo permeado pela polarização e preconceitos.

Um dos espaços para o debate sobre essas questões é a aula de história. Opinar, discutir e compreender as demandas do tempo presente por meio das explicações encontradas no passado é um importante exercício para o aprendizado de história, sobretudo, porque os descritores relacionados aos conflitos e tensões no mundo contemporâneo fazem parte da tradição escolar e são contemplados pelos livros didáticos e currículos oficiais.

Entretanto, esses temas que geralmente são estudados no final do nono ano do ensino fundamental ou no terceiro ano do ensino médio e são editados nos últimos capítulos dos livros didáticos de história, obedecendo a uma distribuição

¹⁹¹ TODOROV, Tzvetan. *O Medo dos Bárbaros*: para além do choque das civilizações, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

de conteúdos que seguem a ordem linear do tempo, quase sempre são vistos superficialmente e não transmitem sentido aos alunos, ou acabam não sendo estudados por conta da falta de tempo hábil.

A respeito do que é ensinado em história, o estudioso da didática da história, Bodo von Borries,¹⁹² afirma que:

-História não é uma lista de fatos, uma história de eventos, processos e estruturas. – História não é o ‘passado’ ou a mais ‘importante parte do passado’. – História não é – por assim dizer uma imitação precisa – modelo ou cópia do passado. – Ao contrário, história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no presente e no futuro – basicamente efetuada por narrativas ‘verdadeiras’ sobre eventos passados, mudanças e desenvolvimentos.

Desse modo, abordagens históricas que visam apenas ‘dar conta’ de uma lista de fatos, ‘conteudistas’ sem nenhuma conexão com o uso da história na vida cotidiana são inconsistentes e incapazes de levar os estudantes a pensarem historicamente. Por outro lado, a construção do perfil de “professor investigador social,” do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos e não apenas em termos de quantidade de conteúdo é crucial.¹⁹³

O trabalho com enfoque investigativo que objetiva a exploração e a análise das ideias prévias dos alunos para a posterior reflexão sobre os processos de aprendizagem histórica é uma das alternativas apontadas pelo campo da Educação histórica para a construção de um pensamento histórico genuíno. Em suma, o trabalho visa compreender as ideias prévias de crianças e jovens na perspectiva, confirmada em estudos qualitativos, de que é possível a construção de ideias

¹⁹² VON BORRIES, Bodo. Competência do Pensamento Histórico, Domínio de um Panorama Histórico ou Conhecimento do Cânone Histórico. SCHMIDT, Maria; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas (org.). *Jovens e consciência histórica*: Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 103.

¹⁹³ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/historia/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

históricas mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita à natureza do conhecimento histórico.¹⁹⁴

Os projetos Hicon I (2003-2007) e Hicon II (2007- 2011) realizados a partir de narrativas produzidas por alunos do nono ano de países que compartilham a língua portuguesa são exemplos de trabalhos desenvolvidos pelo campo da Educação histórica. Nessas narrativas, os estudantes deveriam atender a duas propostas, a de narrar a história do seu país e narrar a história do mundo. Como critérios de análise, dentro da proposta da Educação histórica, seriam observadas especificidades como a estrutura narrativa, marcadores substantivos, mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na história.

Com relação à estrutura das narrativas, os relatos sobre a história nacional obedeciam a uma forma narrativa sintetizada enquanto os sobre a história do mundo eram breves, fragmentados e descritos em poucas linhas. O resultado dos estudos das narrativas que contavam a ‘história do mundo’ demonstra que os alunos apontavam como marcos cronológicos as duas grandes guerras, além disso:

as produções tendiam a salientar características violentas do mundo contemporâneo, embora algumas discutiam os avanços tecnológicos. O sentido da mudança apresentava uma direção negativa, sobretudo, linear, com destaque para poucos personagens individuais, vistos, geralmente, ou como vilões ou vítimas.¹⁹⁵

Comparando o resultado desse estudo ao que é observado em nossa prática docente, percebemos que de fato os descritores referentes à ‘história geral’ nem sempre são compreendidos com todo significado histórico ou clareza necessária pelos estudantes. Nesse sentido, a nossa ação como profissionais comprometidos com o ensino de história é essencial a atitude investigadora ancorada numa

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 39.

¹⁹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: Significados do Pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica . *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social¹⁹⁶ representa a busca por soluções mais efetivas para as defasagens presentes nos processos de aprendizagem histórica.

Para ilustrar esse pensamento, trago a análise completa dos três objetos investigados nessa pesquisa. Ao longo do segundo capítulo, utilizei fragmentos das fontes para identificar a importância das dramatizações gravadas em vídeos como prática de ensino de história e como exemplos de narrativas históricas com enfoque nos processos da consciência histórica. Agora, no terceiro capítulo, pretendo, analisar o conteúdo das fontes considerando algumas especificidades quanto à estrutura narrativa, as mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na história. Mais uma vez ressaltamos que todo trabalho aqui demonstrado nas dramatizações/ narrativas trata-se de ideias prévias de alunos de turmas dos nonos anos sobre a temática “Conflitos e Tensões no Tempo Presente”.

O grupo um, fonte 1, criou o *Jornal Internacional* para narrar os fatos que antecederam o fim da União Soviética e a Guerra Civil na Bósnia. Nessa narrativa, os alunos apresentam a União Soviética do final da década de 1980, como um país distante, localizava-se “do outro lado do mundo” de acordo com uma das falas e “decadente”, Procuram fazer um paralelo afirmando que o país que saiu como uma superpotência após a Segunda Guerra Mundial e liderou o bloco socialista durante a Guerra Fria, após quarenta e cinco anos, vivia uma grave crise econômica. A ideia de crise é representada pelos estudantes por meio de manifestações populares. Chegam, inclusive a intercalar imagens de uma manifestação ‘real’ que ocorreu na Praça Vermelha, em que a população em marcha é acompanhada pelos olhos atentos das lideranças do Partido Comunista. Duas alunas, na narrativa interpretam manifestantes insatisfeitas com os rumos tomados pelo país. Através das suas falas, revelam que uma manifestação é uma forma de um povo lutar por uma vida melhor, afirmam que a vontade popular precisa ser respeitada e o povo precisa ser ouvido pelas lideranças políticas, “A

¹⁹⁶ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/história/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

vontade do povo precisa ser ouvida.” Expressam o desejo de mudanças imediatas, “Fora socialismo e um novo governo, já!” O tom crítico é mantido principalmente contra o governo do país, que segundo a narrativa desamparava a população, era inerte e causava o descontentamento popular por se preocupar apenas em investir em armas e não dar assistência para o povo. “Adultos, velhos e crianças estão morrendo e ninguém faz nada.” No contexto de toda essa crise, o socialismo é narrado como um sistema ultrapassado e decadente, incapaz de resolver os problemas essenciais da população, o que justificava o desejo imediato por mudanças. O segundo tema narrado pelo grupo idealizador do *Jornal Internacional*, foi a Guerra da Bósnia. De acordo com a narrativa, a Bósnia caracterizava-se por ser uma região com grande diversidade étnica e cultural, representada pelos sérvios, croatas e bósnios. Porém, a intolerância teria levado aquelas populações a um conflito que em 1992, chocava o mundo pela crueldade. As principais vítimas do conflito seriam os bósnios de religião muçulmana. O que chama atenção é a referência feita aos bósnios, sempre tratados como ‘muçulmanos’. Em uma das cenas do *Jornal Internacional*, um ‘muçulmano’ é entrevistado em meio a um ‘conflito’ e afirma ser vítima da intolerância sérvia.

Por abordarem os mesmos temas, trarei agora a análise da fonte 3, pois acredito que facilite a comparação entre narrativas de versões distintas sobre uma mesma temática.

Os estudantes do grupo 3, criaram esquetes e expuseram seus pensamentos acerca de cada tema organizados em pequenos quadros temporais divididos em O Fim da União Soviética, O Fim do Socialismo, Conflitos na Iugoslávia e Guerra da Bósnia. O grupo inicia o seu vídeo narrando um interrogatório sobre o fim da União Soviética. A própria prática de interrogatório transmite a ideia de um estado vigiado, sob o controle de uma autoridade. Para o grupo, a atuação de Gorbachev e as reformas por ele promovidas, como a Glasnost e a Perestroika¹⁹⁷, trouxeram mudanças na qual a União Soviética não foi capaz de sustentar, “*Perestroika e Glasnost* destruíram a minha organização”, ou seja, as

¹⁹⁷ Medidas políticas e econômicas adotadas na ex-União Soviética, em meados da década de 1980, durante o governo de Mikhail Gorbachev. Tinham como principais objetivos modernizar e abrir a economia soviética, além de garantir maior abertura política. HOBSEAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

transformações do final da década de 1980 derrubaram toda uma estrutura implantada a partir de 1917.

O segundo quadro encenado pelo grupo três, mostra uma disputa de esgrima entre o capitalismo e o socialismo. Essa disputa obviamente refere-se ao mundo bipolar da Guerra Fria. Nessa luta, o socialismo é desafiado pelo capitalismo à rendição, “Renda-se socialismo, você já não funciona mais!” Esse era o desafio. Assim, o socialismo é narrado como um sistema ultrapassado, incapaz de medir forças com o capitalismo, o que se comprova no final dessa cena, em que o capitalismo aniquila o socialismo com um golpe de espada e termina vitorioso e dizendo, “E o capitalismo vence novamente!” Nessa contraposição de ideias, enquanto o socialismo parecia frágil, incapaz de resistir aos desafios dos ‘novos tempos’, o capitalismo, é representado como um sistema imponente, dominante e vitorioso, “Eu vou prevalecer até mesmo em toda Europa!”

Nos dois últimos quadros do grupo três trata da dissolução da Iugoslávia e da Guerra da Bósnia. Para falar do fim da Iugoslávia, aderem novamente aos recursos simbólicos. Como as suas narrativas usam muitos aspectos lúdicos, a representação do fim da Iugoslávia obedece a essa regra, e para representa-la, fazem uma brincadeira, ou jogo cênico, em que uma aluna afirma, “Eu era a Iugoslávia e hoje sou?” e obtêm como respostas dos outros integrantes do grupo, Bósnia, Macedônia, Sérvia. Dessa forma, expressam os efeitos da experiência temporal na desintegração da Iugoslávia, era Iugoslávia, sou Bósnia. O outro quadro explica a Guerra da Bósnia, nele, assim como já havia acontecido no “*Jornal Internacional*”, os bósnios muçulmanos, são tratados não pela sua referência étnica, mas cultural, a religião muçulmana. Na narrativa, os ‘muçulmanos’ são acusados de tentarem dividir o país e, portanto, seriam executados pelos sérvios.

A fonte produzida pelo grupo dois, narrou os Conflitos entre Palestinos e Judeus, utilizando como gênero o telejornal, criaram um plantão jornalístico, intitulado “*Plantão JN*”. O grupo dois inicia o seu noticiário narrando as disputas que há décadas impedem o convívio pacífico entre israelenses e ‘muçulmanos’, novamente a questão cultural, a religião muçulmana é usada para referenciar uma

população, agora os palestinos. O grupo lembra a fundação de Israel, em 1948, e afirma que desde então, ocorreram conflitos entre Israel e a Palestina, que geram tensões no mundo todo. As causas do conflito são as disputas por territórios no Oriente Médio e o principal foco de luta seria a cidade de Jerusalém. O grupo cita interferências da ONU, na tentativa de paz, mas avalia que “não deu muito certo.”

Para ilustrar as situações narradas no jornal, os alunos criam um ‘conflito’ em que aparecem ‘feridos’ e ‘explodem’ algumas bombas. Os responsáveis pelas explosões e a desordem, segundo a repórter que narra a cena são os palestinos, “Os palestinos estão aqui soltando muitas bombas.” Outra estratégia usada pelo grupo é a de entrevistar alguém envolvido na ação narrada, no caso, escolheram um judeu que teria sido vítima de um palestino. Em sua fala, o entrevistado, com ares de sofrimento, diz ter “passado pelas mãos de um muçulmano.” No caso, o palestino/muçulmano/inimigo é descrito como alguém capaz de praticar várias atrocidades, pode matar, roubar e destruir Israel.

Iniciamos esse percurso de análise considerando a estrutura das narrativas. É possível observar que as três produções apresentam estruturas temporalizadas historicamente. O grupo um, no *Jornal Internacional* traça um percurso de desenvolvimento da União Soviética, que inicia após a Segunda Guerra Mundial, 1945, quando o país ganha o status de superpotência e termina, em 1990, em meio à crise que provoca a sua desintegração e o fim do sistema socialista, o passado de glória e o presente decadente.

A narrativa produzida pelo grupo três, trás referências implícitas das estruturas temporais como, por exemplo, a frase “*Perestroika e Glasnost* destruíram a minha organização,” significa que as conquistas da Revolução Bolchevique, de 1917, acabaram a partir das transformações implantadas no final da década de 1980, ou ainda, no momento da ‘vitória’ do sistema capitalista, onde afirmam que o “capitalismo irá prevalecer em toda Europa,” entendemos que no futuro, toda Europa será capitalista. O grupo também utiliza a ideia de passado e presente quando explica a dissolução da Iugoslávia, “Eu era a Iugoslávia”, passado, hoje, presente, “sou Bósnia, Macedônia, Servia.

Para o grupo dois, autor do *Plantão Jornalístico JN*, o marco temporal da sua narrativa é o ano de 1948, quando é criado o estado de Israel, a partir de então,

tem início as disputas entre palestinos e judeus, que ocorrem até os nossos dias. De acordo com Isabel Barca,¹⁹⁸ as narrativas temporalizadas historicamente são chamadas de ‘narrativas emergentes’ por mostrarem consistência lógica e substanciação válidas de algumas situações específicas do passado e presente.

Outro aspecto de estudo das narrativas são as mensagens nucleares, elas permitem inferir não só o feixe de ideias substantivas mais significativas para os jovens, mas também outros elementos essenciais de segunda ordem que moldam a sua consciência histórica como os sentidos de mudança e lugar do sujeito.¹⁹⁹ A respeito das ideias substantivas e os conceitos de segunda ordem, Schmidt e Cainelli,²⁰⁰ explicam que:

Para se compreender o processo de construção do conhecimento, a educação histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas tipologias: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos substantivos, entende-se os conteúdos de História, como o conceito de industrialização, revolução, renascimento. Já os conceitos de segunda ordem são conceitos envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre eles, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão. Também são considerados conceitos de segunda ordem os relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica.

Dessa maneira, o grupo um produziu uma narrativa que procura explicar a crise do sistema socialista no leste europeu no final da década de 1980 e algumas das suas consequências como a dissolução da URSS e os conflitos na região dos Balcãs, com ênfase na questão da Bósnia. Para Rüsen,²⁰¹ em seu fundamento, o pensamento histórico é “crítico”, isto é, baseia-se sobre uma distinção desafiadora

¹⁹⁸ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/história/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p.44

²⁰⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009, p.23

²⁰¹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

entre tempos diferentes no processo de mudança das circunstâncias da vida humana. Esse desafio pode ser chamado de “crise,” e a constituição histórica de sentido pode ser vista como a superação da crise na experiência temporal.

Para explicar o sentido de crise do sistema socialista, os alunos optaram por demonstrar que os graves problemas econômicos juntamente à inoperância política foram fatores que levaram à falência do Estado, causando a indignação popular. De acordo com Hobsbawm,²⁰² já estava claro, em meados da década de 1970 que o socialismo planejado pelo Estado necessitava de reformas urgentes. A desordem não era política, mas econômica.

Outro elemento utilizado pelo grupo para mostrar a sua concepção de crise são as manifestações populares. Embora houvesse um rígido controle nas manifestações de ideias na antiga União Soviética, o grupo, através da ‘voz das massas’, procura sinalizar como o cotidiano popular é afetado em momentos de crise. Assim, a população assume na narrativa o papel de agente de mudança, ou seja, o povo se volta contra um sistema que é descrito como ultrapassado e decadente. A queda do sistema socialista significa uma ruptura temporal. A fome e a escassez estão por trás de tudo o que aconteceu nos últimos dois anos na União Soviética. Reformistas em desespero foram empurrados por um extremismo apocalíptico: nada se podia fazer enquanto o velho sistema e tudo nele não fossem absolutamente destruídos.²⁰³

Aluna representando o papel de uma manifestante soviética descontente com a crise econômica do país.



Figura 14

Saliento, que as citações que aqui faço dos textos de Hobsbawm, que sucedem parte das narrativas têm o objetivo de construir um paralelo entre as

²⁰² HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

²⁰³ *Ibidem*, p. 476

mensagens contidas nas narrativas produzidas nas aulas de história com o saber histórico produzido pela academia. Observa-se que há alguns momentos de confluência entre ambos. Outro objetivo em questão é perceber a categoria da subjetividade na formação do pensamento histórico. Segundo Fronza²⁰⁴:

A subjetividade se relaciona com a ideia de que os sujeitos devem ter consciência da dependência de sua interpretação em relação às ideias históricas prévias e de que estas devem ser superadas por formas mais complexas do pensamento histórico. Os sujeitos, confrontados pelo conhecimento histórico, pensam a dimensão temporal de sua vida prática na experiência do tempo fundamentada empiricamente em fontes.

A diversidade étnica e cultural e a intolerância foram os caminhos adotados pelo grupo uma para abordar a Guerra da Bósnia (1992-1995). Na narrativa, os alunos fazem referência às mazelas do conflito lembrando que alguns dos principais alvos das intolerâncias presentes naquela guerra eram os bósnios de religião islâmica. Abro um parêntese para essa questão dos ‘muçulmanos’, pois as três fontes investigadas fazem referência ao muçulmano sempre de forma valorativa e por conta dessa prática, penso que seja importante reservar um espaço na dissertação para exclusivamente discutir as relações de identidade e (in)tolerância étnica e cultural presentes nas narrativas.

Coube aos alunos do grupo três, fonte 3, falarem dos mesmos assuntos que os estudantes do grupo um. Uma das características presentes nas narrativas criadas pelos alunos do grupo três foi o uso da linguagem simbólica em suas apresentações históricas. De acordo com Rüsen,²⁰⁵ nesse discurso as experiências desafiadoras do tempo e os sentidos prévios da cultura com relação ao passado, são relacionados de modo que as experiências são ou podem ser interpretadas e inseridas nos elementos relevantes da orientação cultural.

Sendo assim, a encenação de um interrogatório é usada para expressar as tradições autoritárias e o controle do Estado Soviético que naquele momento

²⁰⁴ FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos*. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, p. 31.

²⁰⁵ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

estava fragilizado por conta das transformações liberalizantes promovidas pelos agentes do Estado. Os sistemas políticos do mundo socialista não tinham equivalente real em outras partes. Baseavam-se num partido único, fortemente hierárquico e autoritário que monopolizava o poder do Estado.²⁰⁶

Outra mensagem nuclear transmitida na narrativa do grupo três é o poder acumulado pelo sistema capitalista após a queda do socialismo no leste europeu. O embate simbólico entre o capitalismo e o socialismo, representado por uma disputa de esgrima tem forte apelo visual e sinaliza o quanto o enfraquecimento do socialismo beneficiaria a hegemonia capitalista e traria mudanças irreversíveis cujos efeitos permanecem na atualidade.

Embora de muitas formas as crises no Leste e no Oeste corressem paralelas e estivessem ligadas numa única crise global pela política e economia, elas diferiam em dois grandes aspectos. Para o sistema comunista, que pelo menos na esfera soviética era inflexível e inferior, tratava-se de uma questão de vida ou morte, o que não sobreviveu. A sobrevivência do sistema econômico jamais esteve em questão nos países desenvolvidos do capitalismo.²⁰⁷

Representação da vitória do capitalismo sobre o socialismo



Figura 15

Para a construção da sua narrativa, os alunos do grupo dois escolheram o gênero dos telejornais. Estruturaram a sua narração a partir da permanência de um conflito que ocorre no Oriente Médio há décadas, gera tensões no mundo, mas que ainda não foi solucionado. Há toda uma construção cênica, com ‘feridos’ e ‘bombas’, que realça o caráter violento comum nas regiões de guerra.

²⁰⁶ HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

²⁰⁷ HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 409.

Embora, desde a criação de Israel, em 1948, as relações entre árabes e israelenses sejam conturbadas, permanece em nossa cultura uma única construção do pensamento histórico: o Oriente Médio é essencialmente o conflito. E essa construção reducionista é reproduzida pela cultura escolar. De acordo com Said²⁰⁸:

Para muitas pessoas que acompanham as notícias pelos jornais, pela TV e pelo rádio, que parecem ter mais do que um parco conhecimento político e que apregoam opiniões versadas sobre controvérsias internacionais, o Oriente Médio é essencialmente o conflito (disputa, problema, luta etc.) árabe-israelense, e não muito mais do que isso. É evidente que há um reducionismo considerável nessa visão [...] parte expressiva da literatura sobre o Oriente Médio, deixa a impressão de que a essência do que acontece lá é uma série de guerras intermináveis entre um grupo de países e Israel.

A questão de identidades em oposição ganha maiores proporções, justamente, porque são narradas em situações de conflito. Nesse caso, há composições carregadas de valorações sobre a identidade dos palestinos, imediatamente associados a muçulmanos/fundamentalistas, provocam guerras, matam e destroem o país, enquanto os judeus são descritos como as maiores vítimas dessas ações inimigas. Percebemos, portanto, que identidade e diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva²⁰⁹.

De modo geral, a pesquisa revela que as narrativas produzidas pelos alunos dos nonos anos apresentam consistência lógica e substanciações válidas de determinadas situações do passado e do presente. Há a compreensão da história como um processo sujeito às mudanças e continuidades que o protagonismo popular colabora para que haja transformações políticas ou sociais. Os conceitos substantivos apontam para as dimensões políticas, econômicas e sociais. Quanto ao tratamento dado às questões de identidade, aqui narradas em situações de conflito, devido algumas composições pontuadas por estereótipos, considero ser importante reservar um espaço da pesquisa para o debate dessa questão.

3.2 IDENTIDADES, CULTURA E MÍDIA

²⁰⁸ SAID, Edward, *A questão da Palestina*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012, p.5-6.

²⁰⁹ SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Como as experiências humanas estão totalmente ligadas ao tempo, observar-se que há uma influência das demandas do tempo presente na construção das narrativas dos alunos dos nonos anos. Por esse motivo, além de levarmos em consideração a influência da cultura escolar nas produções narrativas desses educandos, também é importante analisar a influência dos meios de comunicação de massa no conteúdo das narrações, principalmente, por conta do poder que esses meios exercem na composição de uma cultura global. Sendo assim, discutiremos a partir de agora, as relações de identidade, cultura e mídia apresentadas nas narrativas, destacando a relevância do estudo desses temas no ensino de história.

Um dos aspectos que merecem maior atenção nas narrativas apresentadas é a composição e tratamento e reservados à cultura islâmica. Nas três narrativas aqui analisadas o islamismo é citado. Na guerra da Bósnia a maior parte das vítimas era de bósnios muçulmanos; nos embates entre Israel e Palestina, os palestinos são reconhecidos como árabes e, por consequência, muçulmanos. Porém, é preciso lembrar que nem todo árabe, palestino ou não, é muçulmano; há entre os árabes muitos cristãos, por exemplo. Diante dessas especificidades, a diversidade cultural é uma questão que precisa ser tratada com especial atenção pelo ensino de história.

Bósnio ‘muçulmano’ idealizado pelos alunos do grupo um



Figura 16

Palestino ‘muçulmano’ idealizado pelos alunos do grupo dois



Figura 17

Nas narrativas, a identidade dos bósnios islâmicos e dos palestinos recebeu uma nomenclatura ‘muçulmanos’ e a representação da figura do muçulmano seja um bósnio muçulmano ou um palestino, em muito se aproximou do caricato. Nos últimos anos, assuntos relacionados ao Islamismo ganharam notório domínio nos meios midiáticos. O tratamento superficial e reducionista dispensado à cultura muçulmana, fez com que diversos estereótipos fossem disseminados.

Além dos meios de comunicação de massa, a própria cultura escolar colabora para a construção de imagens distorcidas de uma determinada cultura, seja através da adoção de práticas que não priorizam o conhecimento científico ou a partir da padronização do conhecimento histórico veiculado por livros didáticos e métodos de transposição didática que promovem modelos tradicionais.

A influência da mídia na orientação do conhecimento histórico precisa ser discutida, pois, os jovens estudantes estão completamente integrados à cultura global, sobretudo, em função das revoluções tecnológicas das últimas décadas. Segundo Rüsen²¹⁰:

Os novos meios de armazenamento de informações propiciam novas modalidades de experiência temporal e levantam com radicalidade a questão dos critérios de sentido que permitem tomar decisões sobre temas essenciais. Ao mesmo tempo, os novos meios de comunicação não permitem uma decisão politicamente sancionada a respeito disso. A profusão de possibilidades e a multiplicidade das vozes exigem novas estratégias, novas formas e novos conteúdos de pertencimento e delimitação historicamente fundamentados.

²¹⁰ RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Diariamente, os alunos lidam com diferentes ofertas de narração, interpretação e significados²¹¹ sobre o mundo que os cerca, pois interagem em redes sociais, assistem TV e cinema, leem livros, ouvem música através de plataformas digitais, etc. As redes produtoras da cultura de massa estão ancoradas em diversas regiões do globo. As séries e os filmes que os estudantes assistem são produzidos por estúdios cinematográficos norte-americanos, assim como os livros que leem ou as músicas que ouvem, em grande parte são produções internacionais.

As mudanças culturais a que estamos submetidos legaram aos meios de comunicação de massa o papel de mediador social, como afirma Martín-Barbero:²¹²

Pois o que está mudando não se situa no âmbito da política, mas da cultura. [...] É todo um processo de socialização o que está se transformando pela raiz ao trocar o lugar desde o qual se mudam os estilos de vida. Hoje essa função mediadora é realizada pelos meios de comunicação de massa. Nem a família, nem a escola – velhos redutos de ideologia – são já o espaço-chave da socialização, os mentores da conduta são os filmes, a televisão, a publicidade, que começam transformando os modos de vestir e terminam provocando uma metamorfose dos aspectos morais mais profundos.

Assim, ao investigarmos as referências estereotipadas nas narrativas criadas pelos estudantes dos nonos anos sobre a cultura islâmica, compreendemos a eficácia da indústria cultural ao produzir imagens distorcidas acerca de certas identidades:

nos filmes e na televisão, o árabe é associado com a desonestidade sanguinária. Ele aparece como um degenerado, capaz de intrigas inteligentemente tortuosas, é verdade, mas essencialmente sádicas, traiçoeiras e baixas. Traficantes de escravos, camaleão, cambista, um patife pitoresco: esses são alguns dos papéis tradicionais dos árabes no cinema. O líder árabe (de saqueadores, piratas, insurgentes “nativos”) é muitas vezes visto rosnando para o herói e a loira ocidentais cativos (mas imbuídos de integridade).²¹³

²¹¹ VON BORRIES, Bodo. “Multiperspectividade”. Pretensão Utópica ou Fundamento Fictível da Aprendizagem Histórica na Europa. In: . SCHMIDT, Maria; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas (org.). *Jovens e consciência histórica*. Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

²¹² MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p. 66-67.

²¹³ SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como uma invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 383.

Muitas vezes, a cultura etnocêntrica criada por grupos ocidentais, atribuindo grande valoração negativa aos muçulmanos não revela os interesses estratégicos, políticos e econômicos do ocidente sobre os territórios orientais. Ao contrário, contempla apenas uma versão, os árabes/islâmicos são fundamentalistas, espalham o terrorismo. De acordo com Said²¹⁴:

nos documentários e nos noticiários o árabe é sempre mostrado em grandes números. Nada de individualidade, nem de características ou experiências pessoais. A maioria das imagens representa fúria de massas, ou gestos irracionais (por isso, irremediavelmente excêntricos). Espreitando por trás de todas essas imagens está a ameaça da *jihad*. Consequência: o medo de que os muçulmanos (ou árabes) tomem conta do mundo.

Os estudantes necessitam, portanto, de instrumentos para auxiliá-los a interpretar esse mundo que agora se configura a partir das visões da história. O olhar histórico permite que os jovens questionem o presente sabendo que o passado pode ser portador de muitas respostas para as interrogações do hoje.

Diante desse quadro de desigualdade, intolerância e violência, que permeia as muitas relações humanas, o ensino de História tem uma responsabilidade de extrema relevância, que é a da promoção de uma cultura de paz. Para tanto, cabe a essa disciplina dar oportunidade ao desenvolvimento de uma educação que valorize a promoção dos direitos humanos e o diálogo intercultural. Na atualidade, tem se apresentado como essencial a condição do ensino favorecer novas sensibilidades com relação aos modos de compreender o outro e o ser humano em suas condições de encontro e não de contraposição.²¹⁵

Nesse caminho, o papel social da História é o de possibilitar a construção de uma identidade em que o outro seja reconhecido e respeitado. Precisamos ser reconhecidos através do olhar do outro. A nossa identidade é construída por meio da alteridade, ou seja, do convívio e da percepção do outro. A percepção de alteridade está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação

²¹⁴ *Ibidem*, p. 383.

²¹⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries

de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e moldar valores de respeito por elas.²¹⁶

Desse modo, os homens não são totalmente semelhantes, nem inteiramente diferentes, por ser plural em si mesmo, cada um de nós compartilha seus traços constitutivos com grupos bastante variados, mas combinando-os à sua maneira.²¹⁷ Portanto, precisamos reconhecer que somos iguais em nossas diferenças e que esse fator não deve impedir a nossa interação social. Promover a defesa do pluralismo cultural e da diversidade passa a ser um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana.

Destarte, a percepção do ‘outro’ (diferente) e do ‘nós’ (semelhante) é diversa em cada cultura e no tempo. Ela depende das informações e dos valores sociais historicamente construídos.²¹⁸ E o ensino de História cumpre o seu papel quando colabora para a ampliação da consciência dos estudantes para que esses conheçam, compreendam e respeitem os modos de vida dos mais diferentes grupos.

Na contemporaneidade, discutir o papel exercido pela mídia também é uma função do ensino de História. A manipulação dos fatos ou eventos foi algo que sempre existiu. Hoje, porém, o poder midiático tomou proporções incalculáveis, cercadas de diversos interesses econômicos e políticos, as grandes corporações de mídia, além de dominar o acesso à informação, despertam desejos de consumo, manipulam mentalidades e aguçam visões maniqueístas. Sendo assim, a influência da mídia em nossa sociedade merece ser alvo de reflexão entre os jovens estudantes.

As narrativas aqui investigadas mostraram que os alunos estão familiarizados com a linguagem do espetáculo televisivo, que na busca pela audiência veicula às suas notícias cenas com explosões, tiros, gritos, feridos ou relatos dramáticos. Trata-se de uma cultura da imagem, que explora a visão e audição. Os meios de comunicação privilegiam ora os meios visuais, ora os

²¹⁶ *Ibidem*, p.35

²¹⁷ TODOROV, Tzvetan. *O Medo dos Bárbaros*: para além do choque das civilizações, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

²¹⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries

auditivos, ou misturam os dois, jogando com uma vasta gama de emoções e sentidos.²¹⁹

Nesse contexto, o poder dos meios de mídia não pode ficar ausente dos debates epistemológicos da História, pois a mídia, ao mesmo tempo em que noticia, cria acontecimentos e os interpreta, oferecendo ao público uma visão acabada e superficial do acontecido.²²⁰ Os consumidores de informação têm geralmente visões fragmentadas e as consequências para o ensino dos jovens são danosas, pois esses aprendem a interpretar acontecimentos apenas pela aparência, sem profundidade e a partir de um viés tendencioso.

Segundo Todorov²²¹, a televisão favorece a sedução em detrimento da argumentação. O compromisso com o espetáculo, o apelo à emoção para atrair a atenção do público é muito maior do que os interesses próprios com a informação. Os jornais televisivos possuem uma estética própria: passam depressa, favorecem frases curtas e claras, as imagens impressionantes e fáceis de reter. Ao que parece, nossos contemporâneos tem dificuldade de concentrar-se por mais de um minuto.²²² Além da televisão, a internet, por meio de *sites*, *blogs* e redes sociais, veicula um emaranhado de informações, algumas, inclusive servem para acirrar intolerâncias. Muitas vezes, os jovens, inseridos nesse universo digital, não possuem instrumentos para diferenciar informações verídicas ou inverídicas.

Com todas as transformações que os meios de comunicação passaram por conta da revolução tecnológica, hoje há uma grande dificuldade em selecionarmos informações e compreendermos se essas são válidas ou não. Mesmo reconhecendo o caráter utópico da verdade absoluta, o que ocorre é que muitos acontecimentos noticiados estão distantes de qualquer critério de verdade, porém, diante de muitos de nós esses fatos ganham credibilidade.

É importante compreendermos que o conceito de verdade tão amplamente debatido pela História, ainda é algo que remete a inúmeras discussões. Schaff

²¹⁹ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

²²⁰ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.42-53.

²²¹ TODOROV, Tzvetan. *Os Inimigos Íntimos da Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

²²² TODOROV, Tzvetan. *Os Inimigos Íntimos da Democracia* – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

define verdade como um devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo num processo infinito para a verdade total, exaustiva.²²³

Pós-modernos, como Hayden White, recebem muitas críticas ao relativizarem os critérios da verdade. White²²⁴ afirma que as histórias nunca devem ser lidas como signos inequívocos dos acontecimentos que relatam, mas antes com estruturas simbólicas, metáforas de longo alcance. Para muitos historiadores, o relativismo de White seria tão perigoso, pois abriria espaço para falsificações, discursos enganosos e tentativas de negação do passado. Rüsen²²⁵, por exemplo, não põe em dúvida o significado do trabalho de White para a formação literária da apresentação histórica, porém, afirma que a poética da historiografia de White nada diz acerca especificamente do contexto temporal dos acontecimentos. Dessa forma, não se consegue caracterizar e analisar, com exatidão, o que distingue a historiografia das narrativas literárias. A relação à experiência constitutiva do pensamento histórico não é alcançada e a especificidade da história desaparece nessa poética da historiografia.

Acerca do critério de verdade histórica segundo Rüsen, a crítica das fontes garante a objetividade dos enunciados históricos e objetividade é fundamental e essencial para a pretensão de cientificidade da ciência histórica.²²⁶ Todavia, não há como captar o passado como era, mas sim, os seus vestígios através de todo um trabalho de pesquisa e crítica das fontes. Dessa maneira, a análise e a interpretação das fontes é uma máxima utilizada pela ciência histórica para garantir uma aproximação como os vestígios da verdade e adquirir cientificidade.

Esta postura pode ser utilizada para auxiliar nossos jovens estudantes na seleção das inúmeras informações que recebem em seu cotidiano. Aprender a consultar as fontes, a analisar, comparar e, principalmente, interpretar seus interlocutores, percebendo que existem sempre diversas intenções num determinado texto/imagem/documento, ou em determinadas falas, é uma forma

²²³ SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

²²⁴ WHITE, Hayden. *Trópico do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura* – São Paulo: Editora da Universidade de SP, 1994.

²²⁵ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

²²⁶ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

desses jovens validarem ou não as informações que chegam ao seu conhecimento. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo a sua manipulação, os indivíduos poderão adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura,²²⁷ algo que se apresenta como um instigante desafio para o ensino de história.

²²⁷ KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos dias, observa-se que renovar as práticas docentes é algo fundamental, sobretudo, porque a escola sofre a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de conhecimentos obtidos através de sistemas audiovisuais.²²⁸ Devemos ter consciência de que se não buscarmos novas ações pedagógicas, seremos ultrapassados pelas mudanças aceleradas do nosso tempo.

Sendo assim, a sala de aula, ou, especificamente, as aulas de História, não podem ser apenas um espaço de transmissão de informações, mas, também um local em que o embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe do conhecimento histórico. Do outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram,²²⁹ pois, assim, continuaremos reproduzindo uma lista de conteúdos e práticas distantes de uma aprendizagem significativa.

A História a ser ensinada ou a que é aprendida pelos alunos deve ser considerada objeto de pesquisa, pois, o cotidiano docente está repleto de problemáticas que merecem ser analisadas. Ousa-se afirmar que os objetivos do ensino de História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem.²³⁰ Acima de tudo, é preciso promover práticas de aprendizagem que estimulem o “pensar historicamente” e que dialoguem com o interesse juvenil. O ensino de História deve favorecer o protagonismo jovem, ser sensível e aproximar-se do universo desses estudantes buscando entender as suas particularidades, de que maneira o conhecimento histórico é por eles construído.

²²⁸ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.11-27.

²²⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano de Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009, p.54-68.

²³⁰ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/historia/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

O mundo herdado pela atual geração de adolescentes é o assentado em múltiplos recursos de tecnologia digital em que as informações, as imagens, os sons são compartilhados, instantaneamente, a imersão dos jovens num universo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática da memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história por décadas²³¹.

Os jovens estudantes possuem grande potencial e desejos de protagonismo que carecem ser explorados. Precisamos, portanto, buscar práticas de ensino que despertem a curiosidade e, ao mesmo tempo, ampliem a visão desses estudantes acerca do mundo que estão inseridos e todas as suas inúmeras contradições. O ensino dito tradicional não refuta, antes tende a reforçar a percepção da história escolar como uma coleção de fatos e datas, como decorrência, os estudantes desconhecem o papel crítico do raciocínio histórico.²³²

Para que o aprendizado de história seja efetivo é importante pensar em práticas de ensino que estimulem o protagonismo juvenil e coloquem esse jovem em evidência, explorando o seu potencial criativo. O apelo à imaginação não deve ser desconsiderado nas aulas de História, porque, o universo dos estudantes, em geral, é ricamente artístico. Sendo assim, o método dramático, pode ser uma alternativa às metodologias tradicionais e impositivas. Para autores como Richard Courtney²³³, a educação dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano.

Entende-se que aprender atuando é uma atividade que envolve diversas capacidades, sobretudo, o desenvolvimento do trabalho coletivo e a pesquisa de informações para a construção de uma narrativa sobre o tema a ser apresentado. Além disso, requer a criação das falas, dos personagens, a memorização, a

²³¹ CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.165- 186.

²³² CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). *Ensino de História Usos do Passado e da Memória*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-186.

²³³ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*; as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.

produção do cenário, a caracterização e a interpretação desses personagens, enfim, é algo complexo. Entre as artes, a dramatização é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. Ela tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos)²³⁴.

A dramatização como procedimento didático consiste numa prática que visa explorar as potencialidades criativas de cada educando, além de valorizar a expressão oral e as suas subjetividades. Ela serve como ponto de partida, motivação para que os demais estudantes busquem saber mais sobre a temática representada. Para Solano e Mantovani²³⁵, a utilização das dramatizações como procedimento de ensino traz benefícios, como:

Oferece uma visão global e integral do ser humano, constitui um meio didático autônomo e potencializa a comunicação interpessoal; aumenta a capacidade de observação a partir de situações lúdico-experimentais; valoriza a importância do corpo como instrumento de expressão no espaço e no tempo; permite pensar em grupo sobre situações comuns, e a aprendizagem se baseia em uma experiência vivida.

O método dramático auxilia a formulação de interpretações originais a respeito de temáticas complexas. Nas aulas de história, ao reservarmos espaço para o uso da imaginação e a sua expressão através das dramatizações, colaboramos para que haja liberdade na construção do conhecimento. A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana. Ela nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade.” É a base da ciência assim como da arte²³⁶.

Além de práticas de ensino dinâmicas que motivem o aprendizado e despertem o interesse pelo estudo da História, também é preciso buscar teorias que renovem as formas de compreensão do conhecimento histórico. Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o ensino de História colaboraram para que novas

²³⁴ NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, SP. Papirus, 2009.

²³⁵ SOLANO, Navarro Rosario, MANTOVANI, Alfredo. *O jogo dramático de 5 a 9 anos*. São Paulo: Cortez, 2016.

²³⁶ COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*; as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.

disciplinas, como a didática da História e novos campos de investigação, como o da Educação Histórica, passassem a ser debatidos no país. Esses campos, representam um caminho para superação dos problemas teórico-metodológicos que permanecem nos estudos e ensino históricos.

Preocupada com novas abordagens e usos da história na vida prática, a didática da história se firmou como uma disciplina específica com suas próprias concepções teóricas e metodológicas, a sua função está ligada à explicação da natureza do pensamento histórico, da aprendizagem em história e processos mentais da consciência histórica. Já o campo da Educação Histórica, surgiu com o intuito de pesquisar a aprendizagem dos jovens estudantes, sobretudo, ao que diz respeito à formação da consciência histórica. Assim, as produções históricas dos jovens estudantes são analisadas observando a possibilidade de construção de ideias cada vez mais elaboradas.

A consciência histórica é a capacidade de compreensão da nossa trajetória humana, nossas ações e interações no mundo ao longo do tempo. Para Rüsen²³⁷ a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de vida no tempo. É uma combinação complexa a partir da apreensão do passado, regulada pelo interesse de compreender o presente e presumir o futuro. Em relação à sua expressão, a consciência histórica se apresenta pelo discurso articulado em forma de narrativa, de acordo com Rüsen²³⁸, a parte material da consciência histórica é a narrativa.

Portanto, observa-se que o pensamento de Rüsen tem servido para ampliar os estudos sobre as formas de se aprender História, principalmente, pelo reconhecimento de que os estudantes são dotados de uma consciência própria ao aprendizado espontâneo que privilegia o familiar, o corriqueiro²³⁹. Além disso, através de nossas operações mentais desenvolvemos uma consciência histórica que orienta a nossa vida prática e referencia a nossa experiência temporal. E, por

²³⁷ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 37.

²³⁸ RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*, uma teoria da história como ciência; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

²³⁹ MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 7-10.

fim, por meio da narrativa histórica, a particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicadas didaticamente, permitindo que o aprendizado histórico seja compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência no tempo²⁴⁰.

Todo o exercício de construção de sentido das narrativas históricas ocorre a partir da ligação entre a memória e a linguagem. Os saberes históricos são essencialmente constituídos pelas narrativas, embora o ato de narrar esteja presente em outros campos do saber, ou em nossa comunicação diária. Uma forma de narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal articulando sistematicamente a interpretação do passado com entendimento do presente e as expectativas de futuro. O processo mental de constituição de sentido é o narrar. Desse modo, através das palavras de Rüsen, é possível definir a história como uma conexão temporal, plena de eventos, que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a vida prática atual²⁴¹.

Para tornar cognoscíveis e demonstráveis as estruturas de sentido presentes na totalidade do pensamento histórico, Rüsen²⁴² afirma que a história pode ser narrada de modo tradicional, exemplar, crítico e genético. Por intermédio dessa tipologia, estão resumidas as possibilidades de constituição de sentido do pensamento histórico. Através das narrativas, as particularidades e os processos da consciência histórica podem ser explicados didaticamente e constituídos a partir de uma construção de sentido sobre a experiência do tempo como conteúdo de aprendizado. A narrativa histórica pode, então, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito.

Esse exercício de explicar didaticamente as particularidades e processos da consciência histórica como conteúdo de aprendizado, foi a atividade que desenvolvi ao longo dessa pesquisa. Para tanto, buscando, principalmente, tornar mais dinâmica a aprendizagem de História, aliei o método dramático como prática

²⁴⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.39.

²⁴¹ *Ibidem*, p.52

²⁴² RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

de ensino. A temática abordada nessas narrativas foi “Conflitos e Tensões no Tempo Presente”.

A análise das dramatizações gravadas em vídeos, produzidas por alunos dos nonos anos do ensino fundamental, revela-nos que, em relação a experiência e a interpretação histórica, a maior parte dos alunos entendem o sentido de mudança que ocorre nas sociedades modernas, isto é, que as rupturas temporais são integradas na dinâmica de um processo histórico pensando em uma concepção histórica de mudança²⁴³. São capazes de identificar as experiências humanas no tempo, tem competência para propor uma interpretação histórica dessa experiência e inserem a interpretação histórica na orientação da vida prática. Sobre as questões da orientação histórica, que tratam dos sentidos que os homens dão ao seu mundo, das relações de identidade, observa-se que prevalece o etnocentrismo e a desqualificação daquele que é visto como diferente.

A aprendizagem histórica também pode explicar-se como um processo de mudanças estruturais na consciência histórica em que as competências são adquiridas progressivamente conforme utilizamos as experiências e saberes do passado. Para compreender esse movimento é importante o uso da tipologia como elemento dimensionador da consciência histórica. A tipologia abrange desde as formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos.

A investigação da narrativa nas fontes 1 e 3 revela o predomínio de uma consciência histórica crítica entre os estudantes autores dos dois trabalhos, pois as suas narrações caracterizam-se pela argumentação crítica e negação das validade do poder. A experiência dominante do tempo é marcada por acontecimentos que questionam as orientações históricas vigentes. As rupturas e oposições dão significação à história. O construto de sentido dessas narrativas se caracteriza pela possibilidade de julgar (negativamente) o passado que lhe apresenta.²⁴⁴

O estudo da narrativa histórica produzida pelo grupo dois mostra o predomínio de uma consciência histórica do tipo tradicional, em que o sentido histórico é o da continuidade. Tais histórias recorrem à origem e repetição de um modelo cultural de vida e a sua orientação baseia-se em ordens pré-estabelecidas

²⁴³ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

²⁴⁴ *Ibidem* p. 210

de um modelo válido para todos. Afirmções históricas que seguem essa lógica servem para confirmar e reforçar a continuidade. Em termos de constituição de identidade, funcionam como incitação a assumir ordenamentos do mundo original, previamente dados. Elas confirmam a subjetividade humana.

Além da análise das narrativas históricas/dramatizações a partir das particularidades e processos da consciência histórica. Outra forma de investigação efetuada foi por meio das práticas da Educação Histórica. Nesse caso, o estudo das narrativas levou consideração as especificidades relativas à estrutura narrativa, mensagem nucleares, sentido de mudança e papel do sujeito na história.

Iniciamos esse percurso de análise considerando a estrutura das narrativas. É possível observar que as três produções apresentam estruturas temporalizadas historicamente. O grupo um, no *Jornal Internacional* traça uma percurso de desenvolvimento da União Soviética, que inicia após a Segunda Guerra Mundial, 1945, quando o país ganha o status de superpotência e termina, em 1990, em meio à crise que provoca a sua desintegração e o fim do sistema socialista, o passado de glória e o presente decadente.

Para o grupo dois, autor do *Plantão Jornalístico JN*, o marco temporal da sua narrativa é o ano de 1948, quando é criado o estado de Israel, a partir de então, tem início as disputas entre palestinos e judeus, que ocorrem até os nossos dias. De acordo com Isabel Barca,²⁴⁵ as narrativas temporalizadas historicamente são chamadas de ‘narrativas emergentes’ por mostrarem consistência lógica e substanciação válidas de algumas situações específicas do passado e presente.

A narrativa produzida pelo grupo três, trás referências implícitas das estruturas temporais como, por exemplo, a frase “*Perestroika e Glasnost* destruíram a minha organização,” significa que as conquistas da Revolução Bolchevique, de 1917, acabaram a partir das transformações implantadas no final da década de 1980, ou ainda, no momento da ‘vitória’ do sistema capitalista, onde afirmam que o “capitalismo irá prevalecer em toda Europa,” entendemos que no futuro, toda Europa será capitalista. O grupo também utiliza a ideia de passado e

²⁴⁵ BARCA, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *Hist. R.*, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. <https://www.revista.ufg.br/história/article/view/file/21683/12756> acesso em 16/04/2018.

presente quando explica a dissolução da Iugoslávia, “Eu era a Iugoslávia”, passado, hoje, presente, “sou Bósnia, Macedônia, Servia”.

Outro aspecto de estudo das narrativas são as mensagens nucleares, elas permitem inferir não só o feixe de ideias substantivas mais significativas para os jovens, mas também outros elementos essenciais de segunda ordem que moldam a sua consciência histórica como os sentidos de mudança e lugar do sujeito. Sendo assim, para explicar o sentido de crise do sistema socialista, os alunos do grupo um, optaram por demonstrar que os graves problemas econômicos juntamente à inoperância política foram fatores que levaram à falência do Estado, causando a indignação popular.

Outro elemento utilizado pelo grupo para mostrar a sua concepção de crise são as manifestações populares. Embora houvesse um rígido controle nas manifestações de ideias na antiga União Soviética, o grupo, através da ‘voz das massas’, procura sinalizar como o cotidiano popular é afetado em momentos de crise. Assim, a população assume na narrativa o papel de agente de mudança, ou seja, o povo se volta contra um sistema que é descrito como ultrapassado e decadente.

Os alunos do grupo dois estruturaram a sua narração a partir da permanência de um conflito que ocorre no Oriente Médio há décadas, gera tensões no mundo, mas que ainda não foi solucionado. Há toda uma construção cênica, com ‘feridos’ e ‘bombas’, que realça o caráter violento comum nas regiões de guerra. Embora, desde a criação de Israel, em 1948, as relações entre árabes e israelenses sejam conturbadas, permanece em nossa cultura uma única construção do pensamento histórico, o Oriente Médio é essencialmente o conflito. E essa construção reducionista é reproduzida pela cultura escolar.

A questão de identidades em oposição ganha maiores proporções, justamente, porque são narradas em situações de conflito. Nesse caso, há composições carregadas de valorações sobre a identidade dos palestinos, imediatamente associados aos muçulmanos/ fundamentalistas, provocam guerras, matam e destroem o país, enquanto os judeus são descritos como as maiores vítimas dessas ações inimigas.

Uma das características presentes nas narrativas criadas pelos alunos do grupo três foi o uso da linguagem simbólica em suas apresentações históricas. Sendo assim, a encenação de um interrogatório é usada para expressar as tradições autoritárias e o controle do Estado Soviético que naquele momento estava fragilizado por conta das transformações liberalizantes promovidas pelos agentes do Estado. Outra mensagem nuclear transmitida na narrativa do grupo três é o poder acumulado pelo sistema capitalista após a queda do socialismo no leste europeu. O embate simbólico entre o capitalismo e o socialismo, representado por uma disputa de esgrima tem forte apelo visual e sinaliza o quanto o enfraquecimento do socialismo beneficiaria a hegemonia capitalista e traria mudanças irreversíveis cujos efeitos permanecem na atualidade.

Um dos aspectos que merecem maior atenção nas narrativas apresentadas é a composição e o tratamento reservados à cultura islâmica. Nas três narrativas aqui analisadas o islamismo é citado. Nas narrativas, a identidade dos bósnios islâmicos e dos palestinos recebeu uma nomenclatura ‘muçulmanos’ e a representação da figura do muçulmano seja um bósnio muçulmano ou um palestino, em muito se aproximou do caricato. Além dos meios de comunicação de massa, a própria cultura escolar colabora para a construção de imagens distorcidas de uma determinada cultura.

Diante dessas especificidades, a diversidade cultural é uma questão que precisa ser tratada com especial atenção pelo ensino de história. Precisamos reconhecer que somos iguais em nossas diferenças e que esse fator não deve impedir a nossa interação social. Promover a defesa do pluralismo cultural e da diversidade passa a ser um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade humana. Para tanto, cabe a disciplina de História dar oportunidade ao desenvolvimento de uma educação que valorize a promoção dos direitos humanos e o diálogo intercultural.

Para finalizar esse trabalho, saliento que, centrar o processo de ensino de história na ampliação das habilidades da competência narrativa significa capacitar os nossos alunos para uma forma de aprendizado que os permita compreender as experiências humanas no tempo, a interpretá-las em forma de história e utilizá-las para um propósito prático na vida. Aprender é um processo dinâmico em que a

pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, é adquirido, conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida,²⁴⁶ os fatos tornam-se assuntos do conhecimento consciente, por isso é tão precioso pensar em práticas de ensino de história inovadoras.

Iniciei essa pesquisa com um questionamento: “A sala de aula pode ser um espaço em que a imaginação e a ciência caminham juntas?” Posso dizer que sim. A imaginação criativa é uma característica humana essencial. Explorar essa habilidade através de situações lúdico-experimentais é uma alternativa simples que pode incrementar as práticas de ensino de história, pois a encenação é uma atividade que oportuniza o desenvolvimento integral do aluno. E, principalmente, é um método que coloca a competência narrativa em evidência. No mundo da vida concreta, a força simbólica do pensamento histórico se exprime, sobretudo, em construtos estéticos, faz sentido falar que a ciência pode vir da arte.²⁴⁷ O estímulo à imaginação criativa, através das dramatizações podem auxiliar os processos de desenvolvimento da consciência histórica fazendo com que nas aulas de história imaginação e ciência sejam partes de um mesmo processo.

Como produto, recomendo os passos que segui para a elaboração das dramatizações que aqui foram analisadas. Considero como essencial o trabalho investigativo sobre as ideias prévias elaboradas por nossos estudantes, pois elas servem como um diagnóstico a respeito de como esses alunos concebem os processos históricos. A partir da investigação dessas ideias prévias, podemos planejar estratégias de ensino e acompanhar, através do desenvolvimento do processo de aprendizagem, as transformações dessas primeiras informações em conhecimento efetivo, aprimorando as suas concepções históricas para formas cada vez mais sofisticadas e complexas.

Para uma perspectiva futura de investigação sobre os temas aqui tratados, sugiro que há a possibilidade de estudos acerca da influência do tempo presente na construção das narrativas históricas produzidas pelos estudantes. Outro aspecto que acredito que mereça atenção em futuras análises é essa ligação entre a arte e a produção de narrativas históricas. Assim, além do gênero teatral que foi objeto

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 82

²⁴⁷ FULDA apud RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.

nesse estudo, há outras manifestações artísticas como a música e a literatura que poderiam ser exploradas. Também creio ser relevante aprofundar os debates acerca da construção de identidades e seus estereótipos a partir do olhar da Educação Histórica. E, por fim, considero importante pesquisar a influência dos meios de comunicação na formação do pensamento histórico dos jovens estudantes, sobretudo, com o objetivo de ensiná-los a ler e criticar os conteúdos veiculados pela mídia.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar, ps. 25-34, **Revista História & Ensino**, Londrina, v.11, jul.2005. Disponível em: uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: **Ensino de História Usos do Passado e da Memória**. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas de Quarta Jornada da Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

_____, Isabel. Ideias Chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: **Hist. R.**, Goiânia, v.17, n.1, p.37-51, jan./jun.2012. https://www.revista.ufg.br/história/article/view_file/21683/12756 acesso em 16/04/2018

BAROM, Willian Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, vol.37 nº3, Porto Alegre, Set./Dez.2012.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.19,p.29-42, set. 1989ª fev.1990.

BERTOLINI, João Luís da Silva. A ideia de Islã em manuais escolares brasileiros. In: **A interpretação do outro**: a ideia de islã no ensino de história, 2011, 169p. (Dissertação de Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011, p. 109-151.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**, Circe Bittencourt (org.), 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos, pgs.19-31. In: **Tempo e História**, Adauto Novaes (Org.). Secretaria Municipal de Cultura, Companhia das Letras: São Paula/SP, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017**: história- Ensino Fundamental anos finais/ MEC – Secretaria de Educação Básica – SEB, Brasília, DF – MEC – SEB, 2016.140p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: história/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:2001, Ensino de quinta a oitava séries.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História:** metodologia de ensino da história, Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAIMI, Flávia Heloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: novos suportes de informação e aprendizagem histórica. In: **Ensino de História Usos do Passado e da Memória.** MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: **Ensino de História Usos do Passado e da Memória.** MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio, **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento;** as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010

FONSECA, Thais Nívia de Lima e, **História & Ensino de História,** 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias com quadrinhos.** 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____, Marcelo, SCHMIDT, Maria NECHI, Lucas (org.). Apresentação Bodo Von Borries: Uma Expressão Pública da Teoria da Consciência Histórica a partir da Didática. *Jovens e consciência histórica:* Bodo von Borries. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX:1914-1991, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **Globalização, Democracia e Terrorismo,** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula,** Circe Bittencourt (org.),11 ed., São Paulo: Contexto, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro, passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos, Rio de Janeiro: Contratempo: Ed. PUC – Rio, 2006.

LIMA, Maria, Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções e muitos caminhos, In: **Ensino de História Usos do Passado e da Memória**. MAGALHÃES, Marcelo, Rocha Helenice, RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (ORG). Rio de Janeiro. Editora FGV, 2014

MARKO, Leslie Evelyn Ruth. **Dramaturgia cênica na empresa**: do trabalhador anônimo ao ser visível (Dissertação de Mestrado)- USP- Universidade de São Paulo, 2009.

MARTÍN-Barbero, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p296

MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 7-10.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla (ORG.). Editora Contexto. São Paulo – SP, 2008.

NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. **O Uso dos Jogos Teatrais na Educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP. Papirus, 2009.

RASSI, Marco Antônio Caixeta, FONSECA, Selva Guimarães. Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média. In: **Séculum-Revista de História** [15], João Pessoa, jul./dez, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1953/1545>

READ, Herbert Edward. **A Educação pela Arte**. São Paulo- SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REVERBEL, Olga Garcia, **Jogos Teatrais na Escola**: atividades globais de expressão. São Paulo. Scipione, 2009.

RÜSEN, Jörn. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SAID, Edward, **A questão da Palestina**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012

_____. Metodologia – as regras do método histórico. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins, Curitiba: UFPR, 2015, p.167-188.

_____, Jörn. **Cultura Faz Sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAID, Edward, **A questão da Palestina**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012

_____, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como uma invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**, 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano de Sala de Aula. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**, Circe Bittencourt (org.), 11 ed., São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009

_____, BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

NEVES, Libéria Rodrigues, SANTIAGO, Ana Ligia Bezerra. **O Uso dos Jogos Teatrais na Educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP. Papirus, 2009.

SOLANO, Navarro Rosario, MANTOVANI, Alfredo. **O jogo dramático de 5 a 9 anos**. São Paulo: Cortez, 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017

TODOROV, Tzvetan. **O Medo dos Bárbaros**: para além do choque das civilizações, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Os Inimigos Íntimos da Democracia** – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VON BORRIES, Bodo, **Jovens e consciência histórica**/ Bodo von Borries. SCHMIDT, Maria, FRONZA, Marcelo, NECHI, Lucas (orgs), Curitiba: W.A. Editores, 2016.

WHITE, Hayden. **Trópico do Discurso**: Ensaios sobre a Crítica da Cultura – São Paulo: Editora da Universidade de SP, 1994.

ANEXOS

Fonte 1 – Grupo -1

Jornal Internacional – Turma: 9º ano “A” – Alunos (as): Aline, Cristina, Jadson, Júlio, Carlos, Diana – Duração: três minutos e doze segundos.

Carlos [Apresentador]: Bom dia.

Diana [Apresentadora]: Está começando mais um Jornal Internacional.

Carlos [Apresentador]: Confira agora os destaques do dia: O fim da União Soviética e o fim do socialismo no país.

Diana [Apresentadora]: A Guerra Civil na Bósnia e os Conflitos na Iugoslávia.

Carlos [Apresentador]: Após o fim da Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 à 1945, os dois países que saíram como superpotências foram os Estados Unidos e a União Soviética.

Diana [Apresentadora]: Bem, como o Carlos disse, a União Soviética saiu como uma grande potência, porém foi uma coisa temporária, depois de algum tempo, aliás, hoje em dia, ela passa por uma grave crise econômica.

Carlos [Apresentador]: Bem, agora vamos ‘ao vivo’ para o outro lado do mundo com o nosso repórter Júlio que está em meio à manifestações no território soviético.

Júlio [Repórter]: Estou aqui em um tumulto onde as pessoas estão tentando lutar por uma vida melhor [após essa fala, intercalam imagens ‘reais’ de uma manifestação ocorrida na União Soviética, em 1990].

Júlio [Repórter]: Agora vamos entrevistar uma manifestante para ver o que ela acha de tudo isso. Oi moça, você acha que a vontade do povo tem que ser ouvida?

Aline [Manifestante]: Tem que ser ouvida, o governo saiu ‘se achando’ da guerra e não deu assistência para o povo. Fora socialismo e um novo governo, já!

Cristina [Manifestante]: Esse governo tem que sair mesmo, o povo está passando fome enquanto esse governo só investe em armas! Eu estou cansada disso, adultos, velhos e crianças estão morrendo e ninguém faz nada. Fora socialismo e um novo governo, já!

Júlio [Repórter]: Como podemos perceber, o povo está revoltado com a situação do país. Logo voltaremos com mais informações.

Carlos [Apresentador]: Agora falaremos da Guerra da Bósnia e do fim da Iugoslávia.

Diana [Apresentadora]: A Bósnia apresenta uma grande diversidade étnica e religiosa, lá habitam três povos, os sérvios, os bósnios e os croatas.

Carlos [Apresentador]: Foi em 1992 quando os muçulmanos e croatas declararam a independência da Iugoslávia, os sérvios, por sua vez, decidiram ir à Guerra. O conflito está chocando o mundo com a sua crueldade.

Diana [Apresentadora]: Agora vamos ao vivo com o repórter Geidson direto da Bósnia.

Gleidson [Repórter]: Bom Diana, há dois dias atrás nós filmamos lá e o clima estava muito feio. Agora vou entrevistar um muçulmano para ver o que ele acha desses conflitos.

Jadson [Repórter]: O que o senhor está achando da guerra que está acontecendo agora, nesse momento?

Júlio [Bósnio-Muçulmano]: Essa guerra é uma maldição para nosso povo, muita gente nossa já morreu... Só falta a gente... [enquanto gravam a entrevista são surpreendidos por uma 'explosão', uma voz ao fundo grita por socorro, repórter e entrevistado saem correndo e cortam a cena para o estúdio].

Carlos [Apresentador]: O jornal internacional está chegando ao fim. Se você gostou das notícias, pode revê-las no site www.jornalinternacional.com.br

Diana [Apresentadora]: Tchau, obrigada pela sua audiência e até o próximo programa.

Fonte 2- Grupo dois

Jornalístico “Plantão JN” – Turma 9º Ano “A” – Alunos (a): Flávia, Patrícia, Carolina, José e Gisele

– Duração: um minuto e cinquenta e três segundos.

Patrícia [Apresentadora]: Bom dia.

Flávia [Apresentadora]: Bom dia.

Patrícia [Apresentadora]: Esse ano de 1948 é bastante marcado pelos conflitos de Israel e Palestina que envolve judeus e muçulmanos.

Flávia [Apresentadora]: É o que mais gera tensão no mundo todo, o conflito foi causado pela disputa de terras que se localizam no Oriente Médio, próximo ao Mar Mediterrâneo e seu principal foco de luta era pela cidade de Jerusalém.

Patrícia [Apresentadora]: Vamos agora com a repórter que está ao vivo próximo a área de conflito.

Flavia [Apresentadora]: Como está o conflito aí, Carolina?

Carolina[Repórter]: Então, como vocês podem ver o conflito está muito grande, os palestinos soltando muitas bombas, tem muitos feridos [há algumas pessoas caídas ao chão, como se estivessem mortas ou feridas, há barulho de explosão e uma aluna representando um ‘muçulmano’ passa correndo e gritando].

Flávia [Apresentadora]: Muito obrigada, Carolina e boa sorte. A ONU tentou apaziguar o conflito dividindo a Palestina em dois estados, um árabe e outro judeu.

Carolina [Repórter]: Como podemos ver, não deu muito certo, pois judeus e árabes não aceitam dividir o seu território.

Flávia [Apresentadora]: Agora vamos com Sabrina que está entrevistando um judeu.

Gisele [Repórter]: Bom dia, estamos aqui para falar sobre a vida de um ‘judeu’ que passou pelas mãos de muçulmanos. Senhor, o que você pode me falar sobre os muçulmanos?

José [Judeu]: Bem, só de falar já fico assim... Mataram a minha mãe, meu irmão mais novo, tentaram roubar a minha casa, destruíram o meu país, eu não consigo mais, sofrido demais, sofrido, muito sofrido.

Gisele [Repórter]: Muito obrigada, senhor. Voltamos à reportagem para Flávia e Patrícia.

Flávia [Apresentadora]: A qualquer momento voltamos com mais informações.

Patrícia [Apresentadora]: Bom dia e obrigada pela atenção.

Fonte 3 – Grupo 3 – Dramatização – 9º Ano “C” – Alunos (as): Denise, Fernando, Ana, Beatriz– Duração: Um minuto e quinze segundos.

O Fim da União Soviética – Interrogatório

Beatriz [Inquisidora]: Eu sei o que você fez URSS. Confesse tudo o que levou ao seu fim.

Beatriz [URSS]: Foi Gorbachev, não foi culpa minha, Perestroika e Glasnost destruíram a minha organização.

Beatriz [Inquisidora]: Você pode até falar a verdade, mas até pegarmos Gorbachev, você é quem vai presa.

O Fim do Socialismo – Encenação

Fernando e Ana em uma disputa de esgrima

Fernando [Capitalismo]: Renda-se agora socialismo, você já não funciona mais.

Ana [Socialismo]: O meu sistema ainda funciona

Fernando [Capitalismo]: Eu vou prevalecer até mesmo em toda Europa

Fernando [Capitalismo]: Ah! [com um golpe de espada ‘mata’ o socialismo]

Fernando [Capitalismo]: E o capitalismo vence novamente!

Novos Conflitos na Iugoslávia – Encenação

Denise: Eu era a Iugoslávia e agora sou? Bósnia!

Ana: Macedônia!

Beatriz: Montenegro!

Fernando: Sérvia!

Denise: E outros países que não couberam aqui.

A Guerra Civil da Bósnia – Encenação

Fernando e Denise [Bósnios Muçulmanos que serão executados]

Ana [Soldado Sérvio]: Vocês estão dividindo o meu país? Vocês merecem morrer, muçulmanos. [Atira e executa os muçulmanos].

Modelo de Autorização de Direito de Imagem

Autorização

Eu _____ portador do RG _____ e do CPF _____, autorizo divulgar a imagem (gravada em vídeo ou em fotografia) do (a) meu (minha) filho (a) _____ e veiculá-la em imagem ou depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem qualquer ônus ou restrição.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins a cessão de direito da veiculação não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Assinatura: _____

Juara – MT, _____ de _____ de 2018

