



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

HUGO ALEXANDRE DE ARAÚJO

**MÚLTIPLOS OLHARES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA: o
conceito de nação através de evidências visuais**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agosto / 2018



HUGO ALEXANDRE DE ARAÚJO

**MÚLTIPLOS OLHARES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA: o conceito de
nação através de evidências visuais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE/UFRPE) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima.

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

A663m Araújo, Hugo Alexandre de.
Múltiplos olhares para a aprendizagem histórica : o conceito de nação através de evidências visuais / Hugo Alexandre de Araújo. – 2018.
150 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Marta Margarida de Andrade Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.
Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. Jogos educativos. 3. Avaliação de potencial de aprendizagem. 4. História – Conceitos. 5. Evidências históricas. I. Lima, Marta Margarida de Andrade (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-230)

HUGO ALEXANDRE DE ARAÚJO

**MÚLTIPLOS OLHARES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA: o conceito de
nação através de evidências visuais**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em História da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 31/08/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Ricardo José Lima Bezerra (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Às minhas avós, Maria (*in memorian*) e Madalena (*in memorian*), guerreiras desafiadoras da sociedade patriarcal, machista e racista, que, sozinhas, construíram duas lindas famílias com amor, carinho e muita determinação.

Aos meus pais, Katia e Haroldo, que, desde a juventude caminham e vencem os obstáculos da vida, estando, hoje, rodeados de filhos e neta que os amam.

A todos/as alunos/as, jovens responsáveis por alimentar todos os dias a vontade de continuar lecionando. Foi para eles/as que pensei e trabalhei esta pesquisa.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À minha linda família, pelo apoio ao longo desta aventura chamada vida. Aos meus pais, Katia e Haroldo; às minhas irmãs, confidentes de segredos vários, Carol e Tati e à dócil e amável sobrinha, Júlia, que, há sete anos, vem alimentando a esperança de todos nós. Em especial, à tia Sandra, presente em todos os momentos e responsável por toda minha formação escolar.

À minha orientadora, Marta Margarida, pela dedicação, compromisso, sabedoria, conhecimento, atenção e preciosismo. Por ela, minha admiração é crescente e sempre será minha bússola.

Aos parceiros de mestrado, Dilermando (Dilé), Elisângela (Eli) e Merval, amigos vencedores dos obstáculos ao longo desses dois anos. Obrigado por cada atenção, cada conselho, cada momento de escuta, cada conhecimento compartilhado e cada gesto de afeto.

Aos professores/as, Juliana Alves, Margarida Dias, Lucas Victor, Eleta Freire, Lúcia Falcão, Isabel Guillén, Ricardo Pinto, que nos acolheram e, com todo conhecimento e sensibilidade, nos guiaram nesta encruzilhada entre a academia e a experiência docente na educação básica.

A Diogo, companheiro amigo, por escutar centenas de vezes os pormenores desta pesquisa e pela disponibilidade de sempre ajudar.

A Adjany, Luciana e Lucas, membros vitalícios da nossa fraternidade em João Pessoa (PB), que caminham lado a lado aprendendo a viver e a conviver com harmonia numa cidade nova e desafiante.

Em especial, ao professor Márcio, que se dispôs a me substituir nas atividades docentes enquanto me dedicava às aulas presenciais do mestrado. E, aos alunos/as do 9º ano da E.M.E.F. Tharcilla Barbosa da Franca, amigos inspiradores desta pesquisa.

RESUMO

A intersecção entre ensinar, aprender e pesquisar História instigou a realização deste trabalho. Os percursos investigativos foram pensados a partir das dificuldades que os estudantes têm demonstrado na compreensão dos conceitos históricos e de seus usos em diferentes temporalidades e conteúdos curriculares. Objetivamos traçar, assim, caminhos didáticos que potencializem a aprendizagem histórica, contribuindo para a construção de relações conceituais mais ampliadas e, conseqüentemente, para uma percepção histórica mais sofisticada. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação como procedimento de investigação para observar e analisar como os estudantes lidam com as evidências históricas visuais, ao serem provocados por uma questão-problema referente ao conceito de Nação. O estudo foi realizado com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, mobilizada a solucionar um desafio vinculado ao conceito problematizado, através do uso de vinte fotografias como fontes históricas. Os critérios de seleção das fontes e a interpretação do trabalho de identificar, comparar, confrontar e argumentar realizado pelos alunos foram baseados em duas perspectivas teóricas, respectivamente: a) a discussão historiográfica do conceito de Nação; b) a possibilidade de utilização da fotografia como evidência histórica nas salas de aula. No conjunto dos procedimentos da pesquisa, também analisamos o livro didático utilizado pelo grupo de participantes, constatando a predominância da fotografia em relação a outros registros imagéticos, bem como, o descompasso entre as orientações metodológicas presentes no Manual do Professor e os seus usos ao longo da obra. Ao término, apresentamos o uso de um jogo composto por cartas, documentos e monumentos, como estratégia didática mobilizadora da compreensão conceitual pelos discentes, através do trabalho com evidências históricas na problematização e explicação de questões-problema referentes ao conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem histórica. Saberes e práticas no espaço escolar. Jogo didático. Conceitos históricos. Evidências históricas.

ABSTRACT

The intersection between teaching, learning and research of history encouraged the completion of the present work. The investigative courses of this study were conceived from the so seen student's difficulties about the understanding of the Historical concepts and the use of these concepts in different temporalities and curricular contents. Thereby, we aimed to map didactic schemes which enhance Historical learning, contributing to a broader construction of conceptual relationships and, hence, to a more sophisticated Historical perception. To accomplish what was previously presented, we developed an action research as a study procedure to observe and to analyze of how students deal with visual Historical evidences, when provoked by a problem-relating question referring to the concept of Nation. The study was carried out with a class from the 9th grade of Elementary School, mobilized to solve a challenge linked to the problematized concept, through the use of twenty photographs as Historical sources. The sources criteria selection and the interpretation of the work of identifying, comparing, confronting and arguing carried out by the students were based on two theoretical perspectives, respectively: a) the possibility of using photography as historical evidence in classrooms; b) the historiographical discussion of the concept of Nation. In the set of research procedures, we also analyzed the didactic book in use by the participant group of the study, noting the predominance of the photograph in relation to other imagery records, as well as the mismatch between the methodological guidelines presented in the "Teacher Manual" and its uses throughout the work. At the conclusion, we have presented the use of a game composed of monuments-documents-letters as a mobilizing didactic strategy for the students' conceptual understanding, through the work with historical evidences in the investigation, problematization and explanation of problem-related questions referring to historical knowledge.

Keywords: History teaching. Historical learning. Knowledge and practices in the school room. Educational game. Historical concepts. Historical Evidence.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Apresentação durante o <i>Undokai</i> em São Paulo (2016).....	79
Fotografia 2 - Dança folclórica da Festa alemã, em Juiz de Fora (2016).....	79
Fotografia 3 - Vista aérea da reserva mineral do Pará e Amapá (2017).....	79
Fotografia 4 - Manifestação popular da Lavagem das escadarias do Bomfim (2017)	80
Fotografia 5 - Paisagem da Nova Lagoa no centro de João Pessoa (2017).....	80
Fotografia 6 - Cerimônia de pose da Presidenta Dilma Rousseff (2015).....	80
Fotografia 7 - Patrimônio histórico, o Museu do Ipiranga (2017).....	81
Fotografia 8 - Casa da Moeda (2017).....	81
Fotografia 9 - Protesto em Brasília por demarcações de terras indígenas (2017)	81
Fotografia 10 - Participação do Papa Francisco na Jornada da Juventude no Rio de Janeiro (2013).....	82
Fotografia 11 - Manifestação em Brasília em favor da ficha lima (2011)	82
Fotografia 12 - Populares em fila de caixa eletrônico na cidade de Boa Vista (2010)	82
Fotografia 13 - Promulgação da Constituição Federal (1988)	83
Fotografia 14 - Comício das eleições diretas em Minas Gerais (1984).....	83
Fotografia 15 - Multidão no culto ecumênico em homenagem a Vladimir Herzog (1975)	83
Fotografia 16 - Registro visual oficial da Seleção Brasileira na final da Copa do Mundo (1958).....	84
Fotografia 17 - Manifestação contra o aumento da tarifa dos transportes em São Paulo (2015)	84
Fotografia 18 - Discurso de Vargas justificando as razões para a implementação do Estado Novo (1937).....	84
Fotografia 19 - Registro visual dos marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata (1910)....	85
Fotografia 20 - Escultura de Maria Bonita e Lampião da Casa da Cultura de Serra Talhada (2010).....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição espacial das imagens visuais	65
Gráfico 2 - Categorias das imagens visuais	66
Gráfico 3 - Proposta didática das imagens fotográficas	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição de nação para os estudantes	93
Quadro 2 - Definição do conceito de nação para os estudantes	94
Quadro 3 - Explicações históricas dos discentes	96
Quadro 4 - Diálogo registrado sobre a Fotografia 05: “Nova Lagoa no Centro de João Pessoa/ PB”	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição espacial das imagens visuais.....	65
Tabela 2 - Categorias das imagens visuais	66
Tabela 3 - Informações discricionárias das fontes fotográficas	68
Tabela 4 – Tipologia dos usos das imagens fotográficas	69
Tabela 5 - Indícios de "laços protonacionais"	72
Tabela 6 - Temática das representações fotográficas	72
Tabela 7 - Aspectos conceituais dos estudantes sobre nação	92
Tabela 8 - Relação fotografia e laços protonacionais do 9º ano A.....	95
Tabela 9 - Relação fotografia e laços protonacionais do 9º ano B	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OLHAR DOCENTE, CAMINHOS CRUZADOS COM A INVESTIGAÇÃO	13
2	PERCURSOS ENTRECRUZADOS: ENSINAR E APRENDER	26
2.1	APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	26
2.1.1	Passado-presente: a consciência histórica e as orientações na vida prática	27
2.1.2	Aprender pesquisando: sofisticando o pensar historicamente	31
2.2	MODERNIDADE E NAÇÃO: UMA COMUNIDADE IMAGINADA	33
2.2.1	Atando os laços: o ensino de História e a construção do imaginário nacional	46
2.3	OLHAR FOTOGRÁFICO: INDÍCIOS DOS SENTIMENTOS DE PERTENÇA NACIONAL.....	51
2.3.1	Compondo saberes: livros didáticos, imagens e conhecimento histórico escolar.....	57
3	PESQUISA, APRENDIZAGEM E AÇÃO: COMPREENSÃO DOS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES	59
3.1	A COMUNIDADE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM	59
3.2	POSSIBILIDADES E LIMITES DOS USOS DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NO LIVRO DIDÁTICO	64
3.3	PERCUSOS INVESTIGATIVOS: CONHECIMENTO E AÇÃO	73
4	JOGO DIDÁTICO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA SALA DE AULA	87
4.1	COMPREENDENDO CONHECIMENTOS: O SABER HISTÓRICO DOS ESTUDANTES	88
4.2	OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	101
4.3	JOGO DIDÁTICO – CONSTRUINDO SABERES: NAÇÃO HISTÓRIA E IMAGEM.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – GUIA DO JOGO DIDÁTICO	115
	APÊNDICE B – MODELOS DE TERMOS DE ASSENTIMENTOS E CONSENTIMENTOS LIVRES E ESCLARECIDOS	147

1 INTRODUÇÃO: O OLHAR DOCENTE, CAMINHOS CRUZADOS COM A INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é resultado de um deslocamento proveniente da reflexão constituída por duas dimensões intercomunicantes e fundantes: a prática docente no Ensino Básico e as pesquisas sobre ensino de história no campo acadêmico. Tal movimento possibilita situar os debates historiográficos e as querelas teóricas sobre as especificidades do conhecimento histórico nas discussões referentes aos processos de ensino e aprendizagem da História.

Neste sentido, nossa problemática advém da percepção do professor, frente às dificuldades que os estudantes têm demonstrado na compreensão dos conceitos históricos, em diferentes momentos dos seus percursos escolares e em como manifestam dúvidas ao identificar, relacionar, comparar e aplicar tais conceitos a outros conteúdos históricos. Tais impasses, percebidos na aprendizagem histórica, nos exige à apropriação de mecanismos que mobilizam os discentes a pensarem historicamente.

Sendo assim, o diálogo entre as práticas docentes e as reflexões das ciências da História e da Educação colocou-nos à seguinte indagação: como mobilizar os estudantes a compreenderem e se apropriarem de quadros conceituais mais complexos e significativos? Quais estratégias metodológicas potencializam a capacidade de generalização do aprendizado conceitual da História?

A partir de tais colocações, nosso objetivo é analisar as dificuldades dos estudantes na compreensão dos conceitos históricos estudados em diferentes temporalidades e contextos. Buscamos, para tanto, investigar os princípios pedagógicos norteadores da Didática da História e da Educação Histórica, afim de, posteriormente, sugerir caminhos pedagógicos que estimulem o pensar histórico.

Aprender pesquisando e ensinar aprendendo tem caracterizado todo nosso processo formativo, possibilitando, constantemente, a reinvenção saberes e práticas. Disto, resulta a sensibilização do olhar do professor para as aprendizagens dos discentes, em que, os trajetos vivenciados, concomitantemente aos estudos de graduação em Licenciatura em História e na atuação docente na rede de ensino particular e, posteriormente, pública têm nos estimulado a problematizar as possibilidades de sofisticar os mecanismos de ensino e aprendizagem histórica.

Neste percurso, emergido da nossa experiência profissional, selecionamos os conteúdos curriculares de nação e nacionalismo e um suporte documental, a fotografia, para construirmos um “jogo didático” como estratégia mobilizadora da aprendizagem histórica. Tal estratégia levou-nos a investigar os debates historiográficos sobre a construção conceitual de nação e os usos das imagens fotográficas como evidências históricas.

A proposta baseia-se no pressuposto de que, a mobilização dos estudantes para pensarem a construção do conhecimento histórico a partir da compreensão conceitual, aproxima-os de elementos do fazer historiográfico. Favorecendo, deste modo, a complexificação da aprendizagem, com base no diálogo entre as estratégias pedagógicas e alguns procedimentos característicos do método histórico, tais como: os usos das evidências históricas na investigação, na problematização, resolução e explicação de questões-problemas referentes às realidades históricas diversas.

À vista disto, uma ferramenta analítica possível para compreender e propor uma aprendizagem histórica efetiva, ou seja, significativa para os sujeitos da aprendizagem, advém dos contributos teóricos de Jörn Rüsen (2011) que fundamentam suas reflexões sobre as especificidades do conhecimento histórico e, particularmente, sua forma científica na necessidade de orientação temporal intrínseca dos seres humanos. Em sua teoria da história, os indivíduos motivados por suas carências de orientação temporal se apropriam e significam a experiência temporal do passado utilizando-a para redirecionarem suas maneiras de agir no mundo. Desta forma, a consciência histórica é parte da ferramenta mental dos sujeitos e é utilizada como orientação do cotidiano pessoal e social. Para Rüsen, a ciência da História e sua “matriz disciplinar” fornecem aos sujeitos a possibilidade de agir intencionalmente a partir da interpretação, significação e orientação temporal histórica e da formação de suas identidades.

Outro percurso reside na reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e sua relação com o Ensino de História, em que, Peter Lee (2006), ao liderar o Projeto “CHATA” (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), investigou a compreensão dos alunos sobre a natureza e o status de diferentes tipos de afirmações históricas. Lee evidencia duas preocupações centrais: uma, no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História e, a outra, no que os alunos deveriam saber sobre o passado, ao final de seus cursos escolares.

Operar com os conceitos e as categorias da ciência de referência forneceu um quadro detalhado dos tipos de ideias sobre história que os alunos conseguem reter. Em um dos

procedimentos investigativos, solicitou-se aos estudantes que realizassem escolhas entre, diferentes afirmações históricas e, entre as fontes que lhes indicassem pistas relevantes para justificarem suas decisões. Com o objetivo de identificar as relações entre as evidências e as explicações históricas, duas questões-problemas foram propostas, indagando os jovens a decidirem se houve ou não uma batalha em Bandon Hill e se era verdade, ou não, que o Arthur matou 960 saxões.

Após a análise das ideias dos alunos, foi possível verificar que alguns foram capazes de trazer uma compreensão histórica sofisticada, quando mobilizados a realizarem inferências sobre as evidências do passado. Peter Lee lembra-nos, contudo, de algumas exigências para a disposição do “pensar historicamente”, como, por exemplo, conceber a história enquanto um “compromisso de indagação”, com marcas próprias de identificação. Sendo assim, a representação do passado, ao ser constituída de ideias características é organizada por um conjunto de conceitos e procedimentos específicos, no qual a compreensão dos seus processos de elaboração é uma ferramenta pedagógica possível na aprendizagem histórica.

Ao nos apropriarmos desses dois referenciais teóricos é necessário pontuarmos suas diferentes perspectivas (Freitas, 2014).

Para o pesquisador inglês Peter Lee, a história como uma ciência fundamentada no método crítico deve ter, também, o seu ensino pautado nas especificidades e metodologias próprias, ou seja, elementos do fazer historiográfico devem ganhar centralidade nas abordagens dos professores em sala de aula. Assim, os alunos podem ser motivados, por seus professores, a estarem dispostos a utilizarem-se dos conceitos e dos procedimentos da ciência de referência. Segundo Lee (2005, p. 32 *apud* FREITAS, 2014), “na prática, aprender história é fazer questionamentos às fontes, validar seus argumentos e evitar anacronismo, operações possíveis com a aquisição de conceitos e procedimentos relacionados aos termos tempo, mudança, compreensão, causa e relato”.

Os trabalhos de Rüsen exploram o campo da didática da história, a partir dos processos de formação da consciência histórica. As circunstâncias e tomadas de decisões da vida prática levam os sujeitos a operar três atos do pensamento: experimentar o passado, interpretar o passado como presente e orientar-se no presente visando o futuro. O que leva Freitas (2014, p. 52) a concluir que,

[...] Rüsen não busca tais imperativos – fornecedores da racionalidade/cientificidade da história –, originariamente, na ciência da história. A racionalidade da história é extraída da vida prática, ou seja, a razão de existir de uma ciência da história esta fundamentada na estrutura do

homem imaginada por Rüsen, constituído a partir das operações de experimentação, interpretação e orientação, isto é, a partir da consciência histórica.

Embora definam a aprendizagem histórica em diferentes abordagens, Peter Lee e Jörn Rüsen têm influenciado diversas investigações que problematizam o Ensino de História.

Como nos estudos sobre a cognição histórica em países lusófonos, a pesquisadora Isabel Barca (2012) desenvolve seus trabalhos a partir da afirmação da possibilidade da construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos. Suas investigações são ancoradas numa reflexão epistemológica do conhecimento histórico e social e das análises das ideias que os sujeitos manifestam acerca da História.

No Brasil, as investigações sobre o Ensino de História, a começar pelas especificidades da ciência de referência e do diálogo com as ciências da educação e áreas afins, vêm se consolidando enquanto campo de pesquisa profícuo. É nesta perspectiva que, Maria Auxiliadora D. Schmidt (2009a, 2009b, 2012), busca a compreensão dos elementos da consciência histórica com o objetivo de indagar como os conceitos são compreendidos pelos estudantes em diferentes espaços e tempos. À vista disso, seus trabalhos adotam como parâmetro as categorias e os processos de produção do conhecimento na própria ciência da História, ao problematizar os princípios, fontes, tipologias e estratégia de aprendizagem.

Neste mesmo viés, Marlene Cainelli (2005, 2008, 2012), partindo das reflexões do projeto de pesquisa “Educação histórica: iniciando crianças na arte da construção do conhecimento histórico”, analisa o que as crianças entendem por História e como reagem diante de um objeto do passado. Além disso, procura perceber quais as percepções dos alunos sobre os conceitos estruturantes do conhecimento histórico.

Dessa forma, as pesquisas e propostas de ensino, baseadas nos pressupostos da Educação Histórica, propõem estratégias pedagógicas que dão centralidade à compreensão conceitual específica do saber histórico. Peter Lee, por exemplo, propõe a construção do conhecimento histórico mediante a articulação de duas ordens conceituais: os **substantivos** e os de “**segunda ordem**”. Os primeiros nomeiam e atribuem significado e direção aos eventos do passado, bem como qualificam temporalmente as relações humanas em todas as suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Como exemplos de conceitos substantivos, encontramos as concepções de trabalho, classe, religião, nação, Estado, entre outros.

Enquanto isso, os de “segunda ordem”, ou meta-históricos, dão a particularidade procedimental da “matriz disciplinar” da História. São os elementos da operação

historiográfica que, ao articular-se com os conceitos substantivos, produzem um constructo semântico coerente. São, a título de exemplo, os conceitos de evidência, narrativa, empatia e imaginação histórica.

Isto posto, o caminho pensado para a complexificação da aprendizagem histórica é o de promovermos estratégias didáticas fundamentadas na articulação entre os conceitos substantivos e os meta-históricos, possibilitando, consequentemente, a compreensão do fazer e do pensar histórico.

Para esse fim, nosso trabalho estrutura-se em três movimentos investigativos. No primeiro, o recorte e a análise de um conceito substantivo da História alicerçado por uma categoria documental. Em seguida, a construção de uma proposição didática, enquanto instrumento metodológico de diagnose das ideias prévias dos estudantes e relacionada à identificação de como eles manejam as fontes documentais e se as utilizam em suas explicações históricas. Por fim, o movimento investigativo ocorre através da produção de um “recurso didático”, que potencialize a compreensão dos discentes sobre a mutabilidade dos conceitos históricos ao longo da experiência temporal, cujos objetivos perpassam os usos das evidências e da percepção da dinâmica da História como um conhecimento elaborado a partir das demandas do tempo presente.

Concebendo a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento de uma história substantiva, a partir da mobilização das ideias de segunda ordem, que oportunize os jovens a “usarem” esse conhecimento de forma crítica e “útil” em seus percursos diários, problematizamos a historicidade dos conceitos de “nação” e “nacionalismo”, o que nos permite outro olhar investigativo. Pensar de que maneira os jovens se situam enquanto sujeitos, em contato com diferentes possibilidades de compreensão e apropriação desses conceitos explorados nas aulas de História, que, embora não estejam mais centrados na legitimação da identidade nacional, abordam formas de nacionalismos, que via de regra, são colocadas como elementos de formação histórica.

A escolha por tal recorte temático remete-se ao debate sobre a inserção da História como disciplina escolar no século XIX, sendo, a construção da identidade nacional, parte constitutiva do currículo de História em seu processo de institucionalização escolar. Nesse sentido, embora não mais centrado na formação de uma identidade nacional única, o ensino de História, ao selecionar os conteúdos, as perspectivas historiográficas, as metodologias, os princípios educativos, as efemérides, as memórias e os esquecimentos lança-nos aos embates

em torno da(s) categoria(s) de identidade(s). Por este motivo, faz-se necessário uma contínua reflexão com os alunos sobre o conceito de nação e seus correlatos.

Tais questões também foram colocadas no projeto de pesquisa: “Jovens diante da História” (CERRI & MOLAR, 2010), em que, aspectos políticos e identitários dos estudantes foram analisados a partir das concepções de consciência histórica, cultura política e nação. Esta investigação (de cunho quantitativo e qualitativo) objetivou identificar, através de questionários aplicados aos discentes, as relações entre a **cultura histórica** - entendida como articulação entre os processos históricos em si e os mecanismos de produção, transmissão e recepção do saber histórico - e as tomadas de decisões no campo da **cultura política** – concebida como as referências relativas “[...] às orientações especificamente políticas, às atitudes com respeito ao sistema político, suas diversas partes e o papel dos cidadãos na vida pública”. (BORBA, 2005, p. 148 *apud* CERRI & MOLAR, 2010).

De acordo com os pesquisadores, ao serem mobilizados a solucionarem através de duas situações hipotéticas, uma de âmbito internacional e outra de cunho nacional, os alunos apresentaram respostas paradoxais relativas ao conceito de nação. Ao observarem os resultados obtidos referentes à questão 32, em que os alunos deveriam solucionar uma disputa fictícia entre a nossa nação (a) e a região de “Terranova” (b), identificaram, nos modos de definir a nação, uma predominância de uma concepção política – uma adesão coletiva a um projeto nacional – frente a uma visão “natural” da cultura nacional, ou seja, das origens culturais que antecedem a emergência das nações. Nas soluções apresentadas, os jovens brasileiros optaram, majoritariamente, por uma alternativa militar para sanar o impasse.

No entanto, na questão 34, diante do problema de quem deveria pagar a dívida histórica de um passado colonial, a maior parcela (47%) do alunado posicionou-se a favor da responsabilização do outro-estrangeiro-explorador por arcar com as indenizações. Outros estudantes (29%) responsabilizaram, enquanto ente hegemônico e organizador do coletivo nacional, o Estado à missão de amenizar as injustiças históricas. Entretanto, o que chamou à atenção de Cerri e Molar, foi a significativa parcela (15%) que optou em assinalar a alternativa de que “ninguém” deveria pagar, o que evidenciou uma noção de desvínculo com o passado e a rejeição das demandas dos grupos prejudicados nos processos históricos coloniais. No que se refere ao conceito de nação propriamente dito, nesta questão, os alunos o concebem enquanto união natural de indivíduos e grupos ligados pela língua e cultura.

A contradição visualizada nos conceitos dessas duas questões levou os investigadores a concluir que

é uma tarefa complexa analisar os números coletados no Brasil e na Argentina, pois as escolhas dos alunos podem ser lidas como uma série de aparentes contradições. Seja nas opções de cunho tradicional ou nas ordens democrática-liberal houve um ir e vir de escolhas que não fornecem um só caminho a ser seguido, mas alguns caminhos. (CERRI & MOLAR, 2010, p. 168)

Ao lado de tais paradoxos, estão às críticas que seguiram a História dos grandes heróis e as narrativas globalizantes das estruturas políticas e econômicas que constituem, de modo expressivo, questionamentos, a exemplo das formulações de Mario Carretero (2010), acerca do papel da escola e do ensino de História na construção das noções de identidade nacional pelos estudantes. Os jovens se veem diante de temáticas históricas em sala de aula, que põem em julgamento o sentimento de pertencimento nacional e, ao tempo em que defendem ou consideram de certo modo importante tal abordagem, também expressam alguma rejeição pelo fato de vir à tona fenômenos ligados à segregação, discriminação, desumanidade, como presenciam nos movimentos migratórios, a maioria deles, motivada pelas guerras civis, fome e violência de diferentes naturezas.

Do ponto de vista historiográfico, concebemos o conceito “nação” como um discurso simbólico da modernidade em duas perspectivas: uma apoiada nas discussões de Benedict Anderson (2008) e a outra, nos escritos de Eric Hobsbawm (1990).

Benedict Anderson define a nação como um sistema classificatório, através do qual se evidenciam as amarras que ligam o Estado a seus membros e estes entre si. O que propõe, em seus estudos, é analisar os sistemas culturais que precederam o surgimento do nacionalismo, que foram apropriados e (re) significados pelos Estados territoriais administrados. Destacam-se o “território”, a “língua” e a “tradição cultural” como categorias que sustentam um sentimento de pertencimento e lealdade a uma nação.

Para Anderson, antes das nações modernas consolidarem tais sistemas classificatórios, as “comunidades imaginadas” estabeleceram seus laços referenciais através de comunidades religiosas e de reinos dinásticos, ou seja, por meio das línguas sagradas e de um sistema político único – a monarquia.

Tais sentimentos de pertencimentos são (re) significados com o aparecimento do jornal e do romance que

[...] fortalece essa nova maneira de imaginar o mundo. A imprensa possibilita, dessa forma, a comunicação em massa e a consciência do extenso e diversificado campo linguístico, o que Anderson classifica como o embrião da comunidade nacionalmente imaginada. (Barbosa, 2011, p. 2004)

O capitalismo editorial, as estruturas burocráticas com seus funcionários públicos, as instituições educacionais e militares compõem elementos responsáveis pela emergência das comunidades imaginadas gerando uma importante ordem de sentimento: a simultaneidade. Indivíduos anônimos, mesmo que eternamente desconhecidos, passaram a se identificar como um todo, um corpo nacional.

Os estudos de Eric Hobsbawm (1990) confirmam a tese de Anderson de que, não são tais categorias que formaram as nações e, conseqüentemente, os Estados Nacionais. Para o historiador, foram os Estados modernos – territoriais e administrativos – que, no transcorrer do século XIX, iriam se apropriar de tais laços identitários para fomentar o sentimento de pertencimento do povo a máquina estatal.

Assim nos fala Hobsbawm (1990, p. 33),

Não podemos, portanto, ler na nação revolucionária nada parecido com o programa posterior de estabelecer Estados-nações para corpos (sociais) definidos em termos dos critérios tão intensamente debatidos pelos teóricos do século XIX, tais como etnicidade, língua comum, religião, territórios e lembranças históricas comuns. [...] No entanto, estavam com certeza presentes os vários elementos posteriormente usados para descobrir definições da nacionalidade não estatal [...].

Portanto, os Estados e os movimentos nacionais mobilizaram certas variantes do sentimento do vínculo coletivo já existente, como instrumentos operacionais potencialmente ajustados aos interesses dos Estados modernos. Hobsbawm chama tais **laços de protonacionais**.

Para ele, apenas depois de 1870, com o processo de democratização, se tornou urgente o problema de legitimidade e da mobilização de cidadãos.

[...] a democratização política – ou seja, de um lado a extensão crescente do voto (masculino) e de outro a criação de um Estado moderno – colocavam a questão da nação e dos sentimentos do cidadão em relação àquilo que ele considerava como sua “nação”, a sua “nacionalidade” ou outro centro de lealdade, no topo da agenda política. (1990, p. 104)

Logo,

[...] é evidente que o protonacionalismo, onde existiu, facilitou a tarefa do nacionalismo apesar de suas grandes diferenças, na medida em que os símbolos e sentimento existentes na comunidade protonacional podiam ser mobilizados para uma causa moderna ou para o Estado moderno. Todavia, isso não significou dizer que ambos eram a mesma coisa ou que, lógica e inevitavelmente, deveria seguir ao outro. Pois é evidente que apenas o protonacionalismo não basta para formar nacionalidade e nações, para não falar em Estado. (Hobsbawm, 1990, p. 92)

Os historiadores acima mencionados analisam o conceito de nação e seus correlatos, buscando a compreensão histórica dos elementos que possibilitaram sua emergência na modernidade. Identificaram, então, as categorias ou os laços protonacionais que fundamentaram os Estados territoriais a partir do século XIX. Apropriamo-nos dos dois referenciais historiográficos para pensarmos na possibilidade de observarmos, identificarmos, apontarmos, situarmos e problematizarmos os laços protonacionais a partir das evidências. Ou seja, por meio dos elementos da “etnicidade”, da “língua comum”, da “religião”, dos “territórios” e das “lembranças históricas comuns”.

Os usos e os sentidos de tais elementos foram (re) significados pelos sistemas nacionais em consonância com os autores, sendo possível, assim, perceber sua historicidade. É neste viés que propomos utilizá-los como ferramentas didático-pedagógicas, que possibilitem os discentes à compreensão da construção do conhecimento histórico, a partir da categoria “mudança”, mobilizando os usos destas evidências em diferentes temporalidades.

Para a realização desse trabalho, a experiência docente, inserida na cultura juvenil dos adolescentes, conduziu nossa opção pelos usos da fotografia. Nas redes sociais, nos aparelhos de *smartphone*, no hábito do autorretrato, os nativos da sociedade da informação visual vivem o “clic” fotográfico intensamente. Desta forma, o texto visual fotográfico passa a ser nosso suporte documental escolhido como instrumento de ensino e construção do saber histórico escolar.

Do ponto de vista do ensino de História, a fotografia compõe um importante elemento nas propostas didáticas curriculares, seja como ilustrações dos textos históricos, ou como fontes a serem problematizadas em textos e atividades.

Na historiografia, foi negligenciada por uma longa tradição. A “*revolução documental*”, proposta pelo movimento dos *Annales*, direcionou o olhar dos historiadores para outras demandas históricas, levando-os a buscarem novos suportes documentais. Uma renovação do fazer historiográfico. (BURKE, 2004)

As potencialidades e os caminhos metodológicos dos usos dos textos visuais, no caso a fotografia, configuram-se como mobilizadores da compreensão e da construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Valorizando, por conseguinte, a sala de aula como espaço de produção do saber, faz-se necessário promover situações em que as atividades investigativas das fontes históricas intentem responder problemas colocados pelos professores e estudantes.

Nossa intencionalidade pedagógica consiste em desnaturalizar a mensagem fotográfica. Possibilitando, desta forma, entender a fotografia como um produto-final, resultante de uma investidura de sentido por um sujeito-fotógrafo, inserido num dado contexto histórico. Ana Maria Mauad (2015, p. 223) indica-nos que, o trabalho crítico com os registros imagéticos permite “[...] ultrapassar o uso da imagem como ilustração, percebendo-a como um registro que dialoga com seu tempo, educa o olhar e integra uma dada cultura visual”.

Porém, uma indagação é fundamental: quais os perigos e os possíveis equívocos dos usos deste texto visual? Os historiadores em suas pesquisas e os professores em suas intencionalidades pedagógicas devem estar atentos ao desenvolvimento de uma metodologia crítica documental com o mesmo rigor de outros suportes, como em textos escritos. Mauad (1996, p. 93) sugere dois passos metodológicos: o primeiro,

[...] entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades históricas;

e o segundo, em que é preciso

[...] conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está sempre aparentemente ao primeiro olhar, mas que concebe sentido social à foto.

O imperativo metodológico característico de qualquer fonte documental ou monumental, é estarmos cientes de que, a leitura de uma fotografia condiciona-se pelas questões-problemas formuladas. São as inquietações daquele que olha a imagem visual que mobilizam inferências às evidências.

Neste processo de investigação e proposição didática, todavia, é fundamental a compreensão dos conhecimentos prévios dos jovens, que nos possibilita entender as situações concretas em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. Tal entendimento pode ser explicado por duas perspectivas teóricas: a) retomando as considerações de Rüsen, acerca da “consciência histórica” como parte inerente aos seres humanos, que emerge das carências de orientação do tempo presente, sendo os usos do passado um importante “guia” nas tomadas de decisões na vida prática e; b) no campo da cognição, seguindo as afirmações de Mario Carretero (1997), nas quais, é a partir dos conhecimentos prévios que é possível uma reorganização nas estruturas do conhecimento.

Para Carretero, concluindo uma de suas pesquisas,

[...] dois elementos parecem ser importantes para a compreensão das Ciências Sociais e da História: de um lado, o conhecimento prévio do aluno e, de outro, as características específicas do conhecimento social e histórico que condicionarão, em grande parte, o seu aprendizado. (Carretero, 1997, p. 32)

Logo, adentrar nos espaços reais da aprendizagem nas aulas de História, conhecer os sujeitos que as vivenciam, perceber as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem no “calor da hora”, nos desloca à segunda etapa de nosso processo investigativo.

Através da metodologia da pesquisa-ação construímos uma proposição didática como instrumento de diagnose, identificando as ideias dos estudantes acerca dos conceitos de identidade e nação, além da percepção de como lidam com a mensagem fotográfica. Tal ferramenta constitui-se de uma “sequência didática” composta por problemas-mobilizadores e fontes documentais, nos quais foram estimulados o trabalho reflexivo em grupos e a socialização dos saberes em rodas de diálogos.

Um conjunto de vinte fotografias foi selecionado do livro didático em uso (JR BOULOS, 2015), a partir dos laços protonacionais indicados por E. Hobsbawm e B. Anderson, com o intuito de identificar como os estudantes lidam com os registros fotográficos e se os concebem como evidências, na medida em que expõem suas explicações históricas. A missão decorreu da resolução de um problema fictício, no qual os discentes deveriam observar e apontar elementos nacionais contidos nos documentos visuais e, assim, problematizar a construção do conceito histórico de nação.

Diante disto, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, cuja abrangência possibilita investigar o fenômeno educativo em suas múltiplas vivências. Um modo, então, de perceber e observar o dinâmico dia-a-dia e as experiências nas aulas de história, além de identificar e analisar as especificidades das práticas escolares, olhando-as “de dentro para fora” e investigando os “segredos” do ensinar e aprender.

O universo da pesquisa-ação é formado por sessenta estudantes, dividido em dois grupos, pertencentes a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, em João Pessoa/PB.

Acompanhamos, para tanto, a definição e os objetivos propostos por Michel Thiollent (2011) em que, a pesquisa-ação é concebida e realizada com base empírica “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLENT, 2011, p. 20)

Após a análise dos resultados, sugerimos um “produto” didático que seja um aprimoramento do trabalho de pesquisa realizado, composto pela proposta metodológica do uso de fontes visuais, no caso particular, a fotografia.

Assim, os caminhos que apresentamos entrelaçam os anseios da experiência docente na oferta de melhores condições e situações de aprendizagens aos jovens estudantes, com a ampliação das perspectivas teóricas advindas do curso de pós-graduação.

No primeiro capítulo, apresentamos três movimentos analíticos. Iniciamos refletindo sobre a concepção de aprendizagem histórica, a partir dos diálogos propostos pelo teórico da história Jörn Rüsen (2011, 2015) e o pesquisador inglês Peter Lee (2006, 2011, 2012), cuja ampliação do campo de ensino pauta-se na centralização dos elementos do fazer historiográfico nas estratégias didático-pedagógicas nas aulas de história.

Prosseguimos estudando a historicidade do conceito de nação e nacionalismo mediante os trabalhos dos historiadores Eric Hobsbawm (1990) e Benedict Anderson (2008), buscando identificar os elementos e definições inclusas em tais constructos conceituais, no decorrer dos séculos XIX e XX. Adentramos, paralelamente, na discussão sobre o ensino de História e as questões referentes à consolidação da identidade nacional, indicada por Mario Carretero (2010).

Por fim, concluímos nosso percurso teórico alargando a compreensão dos usos das imagens fotográficas como evidências históricas e, ao mesmo tempo, como instrumentos didático-pedagógicos. Nesse sentido, averiguamos os trabalhos de Ana Maria Mauad (1996, 1997, 2006, 2013, 2014, 2015, 2016), Circe Bittencourt (2008a, 2008b), Peter Burke (2004), Marc Ferro (1995) e Jacques Le Goff (1990).

No segundo capítulo, exploramos as possibilidades e os limites da pesquisa-ação (THOILLENT, 2011) como procedimento de investigação para observar e analisar, de que maneira os estudantes lidam com as evidências históricas visuais ao serem provocados por uma questão-problema referente ao conceito de Nação. Diante disto, iniciamos caracterizando a Escola e os sujeitos participantes do processo investigativo, bem como, analisamos o livro didático (BOULOS JR., 2015) em uso pelo grupo-participante.

Tais etapas fundamentam a proposição didática como instrumento de diagnose das ideias prévias dos estudantes.

Encerramos, no terceiro capítulo, analisando (ASHABY, 2006; BARCA, 2001, 2007, 2009, 2011 2012; COOPER, 2006) as respostas dos estudantes com o objetivo de identificar problemas e possíveis direções a serem escolhidas. Encontramos, em decorrência, no jogo didático, a possibilidade de sofisticação das aprendizagens históricas dos estudantes. Realizamos, para tal, uma discussão teórica sobre a relação entre a linguagem, o jogo e o Ensino de História (BROUGÈRE, 2016; FORTUNA, 2013; GIACOMONI & MULLET, 2013; HUIZINGA, 2017; MULLET & TORELLY, 2015) apresentando, ao final, a proposição didática neste formato.

Pensamos, então, que entrar nas estradas da educação implica movimentar-nos, ampliando os horizontes de expectativas de todos os sujeitos envolvidos, sejam professores, alunos, membros da comunidade, pais e responsáveis ou funcionários. É alimentar, constantemente, um sonho: de um mundo melhor, de respeito ao outro.

2 PERCURSOS ENTRECRUZADOS: ENSINAR E PESQUISAR

2.1 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Assumir a identidade profissional de ser professor nos insere, constantemente, no movimento dinâmico entre a prática docente com as suas vivências peculiares e as reflexões teóricas norteadoras dos princípios e fundamentos do fenômeno educativo. É deste fluxo que floresce a sensibilidade referente às aprendizagens dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino. Isto leva-nos, conseqüentemente, a investigar os problemas de aprendizagem que nossos estudantes demonstram em seus percursos escolares, bem como a compreender os fatores que ampliam tais dificuldades, para, posteriormente, projetar caminhos possíveis que potencializem aprendizagens mais significativas.

Por este ângulo, observamos nas aulas de História que os jovens estudantes vêm apresentando dificuldades na compreensão de conceitos específicos que singularizam o saber histórico. Muitas vezes, em avaliações ou diálogos informais, os usos dos conceitos históricos não alcançam uma complexificação em suas significações. Gravitam em torno de simples definições generalistas esvaziadas de sua historicidade.

Para o historiador alemão Reinhart Koselleck (1992, 2006), os conceitos são um ato linguístico que possibilita pensar a realidade de maneira histórica. Diferenciam-se das “palavras”, pois exigem um nível de teorização e abstração obtidas mediante esforço reflexivo. São concebidos na articulação do contexto sobre o qual emergem, sugerindo associações e sentidos comuns compartilhados. Logo, carregam as marcas do tempo, com suas mudanças e permanências. São, também, socialmente e politicamente relevantes, atuando assim sobre a realidade concreta. Portanto, “sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade e ação política [...] os conceitos fundamentam-se em sistemas políticos e sociais”. (KOSELLECK, 2006, p. 98)

Projetados como elementos-chave na construção do conhecimento histórico, a compreensão dos conceitos esbarra em outro impedimento: a acusação de serem tão abstratos, que se desvinculam das necessidades dos estudantes. O saber histórico escolar, nesse sentido, pouco influenciaria na compreensão dos espaços de experiências dos sujeitos e, conseqüentemente, em nada modificaria seus horizontes de expectativas. Por conseguinte, a aprendizagem histórica e o quadro conceitual a ela referente, não se efetivariam pelo simples fato de não fazer sentido àqueles que são sujeitos dos processos educativos – os alunos.

Visando modificar esta situação de aprendizagem, partimos do pressuposto de que é possível, nas aulas de história, a mobilização e apropriação de saberes através do uso de elementos estruturantes da produção do conhecimento histórico, a partir de determinadas estratégias e recursos didáticos. Neste sentido, propomos pensar a aprendizagem a partir das relações entre as especificidades do saber histórico e os processos de ensino que construam pontes entre o que os estudantes aprendem com o modo como os historiadores pensam e produzem. Por isso, faz-se necessário ampliar o diálogo entre teorias e práticas, nutrindo-se dos princípios educacionais, dos conhecimentos históricos e das epistemologias e procedimentos metodológicos específicos da ciência de referência.

Procurando respostas e orientações, dialogamos com os contributos teóricos de Jörn Rüsen (2011, 2015) ao pensar em uma concepção de aprendizagem histórica a partir da relação entre a “matriz disciplinar” da ciência da História, com as suas funções práticas de orientação. De modo igual, à luz dos pressupostos que trabalham com a aprendizagem histórica (Ashby, 2006; Barca, 2001, 2007, 2009, 2011 2012; Cooper, 2006; Lee, 2006, 2011) compreendemos as possibilidades de sofisticação do pensar historicamente.

2.1.1 Passado-presente: a consciência histórica e as orientações na vida prática

Polissêmico e polêmico, o conceito de consciência histórica constitui uma das preocupações centrais dos pesquisadores vinculados ao campo da Educação Histórica e do teórico Jörn Rüsen. Sua operacionalização nos permite um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da história em seus cotidianos. Contudo, não há unanimidade quanto aos seus sentidos e significados, gerando, assim, divergências entre os pesquisadores. Luís Fernando Cerri (2011) propõe um estudo do termo em dois vieses analíticos: um, nas abordagens a partir das publicações de Hans-Georg Gadamer e Philippe Ariés, considerando a consciência histórica um estágio ao qual se chega através de um processo de modernização e; outro, nos escritos de Jörn Rüsen e Agnes Heller, ao conceber a consciência histórica como elemento intrínseco à estrutura mental dos seres humanos e à própria vida prática.

Na primeira perspectiva, a história se configuraria como privilégio do homem moderno ocidental, ao tomar consciência dos seus condicionamentos ao longo do tempo. Nesta concepção, haveria uma “inconsciência histórica” dos povos não modernizados, “cegos” de entendimento histórico. De modo diferente, a segunda abordagem concebe a historicidade como um universal antropológico, ou seja, a produção do conhecimento fundado

na significação do passado pelos indivíduos ou coletividades é inerente ao próprio pensamento humano. (CERRI, 2011).

Portanto, “ter consciência histórica” não é adotar um paradigma historiográfico, nem muito menos “dominar” e defender um tipo de narrativa histórica, mas um conjunto coerente de operações mentais que definem a especificidade do pensar historicamente e de suas funções na existência humana. Neste caminho, Rüsen (2011, p. 36) afirma que:

[...] consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulado pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro.

Para o teórico, a História, entendida como saber significativo da temporalidade humana, tem suas “origens” nas questões vivas do presente. Assim, são as experiências do presente e os anseios humanos por sentidos, que os impulsionam ao passado, significando-o. Tais constructos semânticos “retornam” ao presente exercendo funções de orientações em dois níveis: no “mundo”, quando se refere às relações intersubjetivas, e no “eu”, ao exercer um processo de internalização e autoconhecimento. Ambos agem na formação das identidades históricas dos indivíduos e coletividades, respondendo as questões referentes a “quem sou” e “quem somos”. Dessa maneira,

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois pólos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2011, p. 82).

Em vista disso, de acordo com as funções de orientações da vida prática, a consciência histórica apresenta-se sob quatro modelos ideal-típicos: tradicional, exemplar, genético e crítico. Segundo Rüsen (2015), a aprendizagem tradicional processa as experiências temporais enquanto condutoras das ações, sendo aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da vida prática. Já a aprendizagem exemplar, para além da tradição, estabelece o espaço de experiência como regra geral para o agir no horizonte de expectativa, ou seja, consolida modelos históricos a serem seguidos. Já na aprendizagem genética,

[...] os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como

“formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa do futuro. (RÜSEN, 2011, p. 46)

O tipo de constituição crítica de sentido não funciona por si, mas atua sobre os outros três modos de narrativas destruindo e (re)construindo os modelos tradicional, exemplar e genético de interpretação. Tal constructo semântico emerge em determinadas situações de rupturas, descontinuidades e oposições, de acordo com as carências de orientação temporal dos seres humanos.

Portanto, os princípios distintos para a orientação da vida prática distinguiriam as estruturas básicas dos processos concernentes à construção de sentido histórico do passado. O tipo **tradicional**, buscando a afirmação das orientações dadas, resulta na manutenção das tradições vivas através dos ideais de repetência, exemplo, continuidade, consentimento e permanência. Já o modelo **exemplar**, defende a regularidade dos modelos culturais e de vida, através de leis atemporais, em que a história, além de ser uma lição para o presente, é parâmetro para as ações humanas. O “nível” **genético** desenrola-se através das transformações da memória coletiva, aceitando a história como produto de interpretação e mudança. O desenvolvimento das formas e estruturas narrativas da consciência histórica possibilitaria, desta forma, um pensamento em que as realidades históricas são compreendidas por diferentes perspectivas. A ressignificação dos modelos interpretativos disponíveis é oriunda, portanto, da percepção das mudanças no campo da experiência temporal humana, isto é, na construção de um modo **crítico**.

A tipologia acima apresentada pode ser percebida nos diversos formatos do conhecimento histórico, seja na ciência acadêmica, nas versões escolares ou no consumo do passado em outros meios não institucionalizados. A tese do autor reside de que a sofisticação do pensar historicamente, do modo tradicional ao genético através da crítica, é potencializada pela “matriz disciplinar” da História enquanto conhecimento científico, pois este saber está fundamentado em procedimentos de pesquisa e de criticidade, que expande a leitura em perspectiva do mundo e da realidade histórica.

Há, em contrapartida, uma resistência quanto à pretensão de universalidade da consciência histórica. Por exemplo, Kazumi Munakata (2015) acusa Jörn Rüsen de se apropriar das discussões de Husserl sem fazer devidas referências, quando busca a objetividade do conhecimento no sujeito, donde a consciência não é nada mais do que o

resultado de uma introspecção teórica sobre o fazer-histórico atual. Afirma ser o sujeito transcendental e a sua consciência uma ilusão filosófica.

Se a Consciência como modo de Ser não passa de ilusão filosófica, mesmo porque a(s) consciência(s) só existem em seus modos de ser, o que dizer da suposta consciência que se pretende histórica? Haveria nesse adjetivo “histórico(a)” algo que possa ser perene? (MUNAKATA, 2015, p. 61)

Nesse sentido, não haveria nenhuma consciência histórica inerente ao pensamento humano, nem um formato universal de narrativa histórica do passado.

Além disso, os escritos de Rüsen atribuem uma centralidade e supervalorização à matriz disciplinar acadêmica, na qual a racionalidade histórica concebe legitimidade aos historiadores para considerar e privilegiar suas pesquisas e conclusões como “[...] meios específicos de realizar aquelas operações da consciência histórica que proporcionam aos seres humanos segurança e autopersistência [...]”. (RÜSEN, 2011, p. 39) Não nos esqueçamos, portanto, da dificuldade de se considerar a tipologia proposta das fases e níveis do desenvolvimento da consciência histórica em sua ordem linear: da tradicional à genética.

Embora as discussões teóricas de Rüsen necessitem de tais reservas, elencamos alguns contributos possíveis para pensar o aprendizado histórico a partir de suas proposições, dentre eles: 1) o desenvolvimento processual de uma competência narrativa, aberta à orientação temporal da vida prática sobre a experiência histórica; 2) a necessidade de atrelar o aprendizado à subjetividade do aprendiz; e 3) a possibilidade de colocar em questão a construção das identidades históricas abertas à comunicação racional-argumentativa, (RÜSEN, 2011).

Ao dialogar com Hayden White e Paul Ricoeur, Rüsen define a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado, com a finalidade de direcionar o tempo presente e pensar as ações no futuro. A competência narrativa seria o processo no qual se abrem os olhos para a história, ou seja, para a presença perceptível do passado. Os seres humanos ao narrarem sobre si e sobre os “outros” se percebem como sujeitos detentores de historicidade, (RÜSEN, 2011).

Esta relação com o passado torna-se aprendizado histórico, quando se relaciona a subjetividade dos receptores aos problemas e às situações de orientação que influem em suas significações. No campo educacional, as impressões do passado que os alunos carregam consigo são fortemente marcadas por seus percursos diários, sendo, portanto, fundamental

percebê-las e, sobretudo, considerá-las importantes no processo de complexificação do pensar historicamente.

Isto requer, também, propor situações didático-pedagógicas que mobilizem diálogos intersubjetivos em que as formas e usos dos pensamentos históricos não devem partir do poder e da dominação, e sim dos argumentos racionais.

2.1.2 Aprender pesquisando: sofisticando o pensar historicamente

Os trabalhos vinculados à perspectiva da aprendizagem histórica apresentam, em seus pressupostos teóricos metodológicos, a possibilidade de promoção da sofisticação da consciência histórica dos jovens a partir da mobilização de elementos do fazer historiográfico nas salas de aula, permitindo-lhes, entre outros caminhos, construir uma sociedade aberta, crítica e dialógica. Enseja, portanto, a compreensão da dinâmica da construção do conhecimento histórico e a disposição de se perceberem como sujeitos imersos nas dimensões temporais para, de modo consequente, refletirem sobre seus sentimentos de pertença e de suas relações intersubjetivas fundamentadas em dois conceitos: alteridade e empatia.

É nesta perspectiva que o professor Peter Lee (2006, 2011, 2012) analisa a compreensão dos alunos na disciplina da história. Defende ser um dos objetivos dos processos educacionais históricos o desenvolvimento da **literacia histórica**, conceito que remete a um tipo de leitura da história, fundamentada em alguns elementos do fazer historiográfico, a saber: um compromisso de indagação e mobilização de procedimentos e conceitos históricos.

Os significados do que seja “aprender História”, diante da literacia histórica, demanda criar ambientes e estratégias que forneçam condições aos alunos para exercitarem os procedimentos e elementos característicos da produção do conhecimento histórico, permitindo-lhes, consequentemente, estruturarem seus pensamentos de forma mais autônoma e participativa. Neste aspecto, a sofisticação do quadro conceitual dos jovens estudantes torna-se um caminho para o aprendizado histórico. Os conceitos são, aqui, maneiras de ler o passado, permitindo, assim, construções de elos interpretativos entre os sujeitos e o mundo.

Dentre a multiplicidade de paradigmas historiográficos, são os conceitos específicos que dão a forma ao saber histórico. R. Koselleck (1992) aponta que, ao mergulhar no passado, os historiadores são conduzidos por perguntas, desejos, anseios. Tais disposições condicionam a transformação dos vestígios conservados até o presente, em testemunhos da história que se deseja aprender. Assim, os historiadores se relacionam com os fatos em duas

dimensões: uma, com conceitos ligados às fontes, e a outra, em categorias científicas do conhecimento, capazes de fundamentar a possibilidade de uma narrativa histórica.

Neste sentido, entendemos a proposta de Peter Lee de operacionalizar suas pesquisas em duas ordens de conceitos: os substantivos e os de “segunda ordem”. Os substantivos são o que poderíamos chamar de substratos da História. Nomeiam e atribuem sentido aos acontecimentos, às relações humanas e sociais, ao imaginário e aos conjuntos de representações. São fatos linguísticos que permitem pensar a realidade historicamente. (KOSELLECK, 1992)

Já os de “segunda ordem”, ou meta-históricos, dão a especificidade da História. São constituidores da operação historiográfica, ou seja, articulam-se aos conceitos substantivos para dar a “fisionomia” desta ciência de referência. Vejamos, por exemplo: ao darem ordem temporal ao passado, os historiadores explicam eventos e processos e logo mobilizam as categorias de tempo, efeito e causalidade. Também, em seus ofícios, escrevem sobre o passado baseado em vestígios disponíveis, manipulando, dois outros conceitos meta-históricos: evidência e narração.

É, justamente, nas propostas e estratégias de dar centralidade aos conceitos meta-históricos nas aulas de História, o que tem possibilitado pensar em como favorecer meios para que o aluno sofisticue seu quadro conceitual e, assim, o seu pensar. A questão primordial está em como fundamentar o conhecimento de uma história substantiva em ideias de segunda ordem, que oportunize os jovens à compreensão da construção do saber histórico.

A partir da intercomunicação com usos dos conceitos históricos, nossa pesquisa investiga estratégias didáticas que mobilizem com os estudantes os conceitos de **evidência e mudança**, percebidos como elementos estruturantes do conhecimento histórico. Procedemos da perspectiva teórica da historicidade dos conceitos, dialogando com os escritos de Koselleck (2006).

Uma história dos conceitos é possível quando consideramos que todo ato linguístico articula-se a um contexto, sobre o qual também atua. Ou seja, em todo conceito há um emaranhado de textos e contextos operados em dois movimentos: sincrônico e diacrônico. A sincronia de um conceito remete à noção de que ele só pode ser pensado, falado e expressado enquanto tal, uma única vez, pois está relacionado a uma situação concreta única. Entretanto, paradoxalmente, todo conceito também é diacrônico, ou seja, carregam dentro dos seus conteúdos um mosaico de temporalidades. A diacronia e a sincronia de um conceito

alimentam-se, logo, podemos pensar nas mudanças, permanências e simultaneidade desses signos linguísticos.

Assim, os escopos teóricos dos quais nos apropriamos, residem nos usos e inferências das evidências para a compreensão da construção dos conceitos substantivos da História. Metaforicamente, as evidências são o esqueleto do saber histórico como disciplina. São, em suas consistências, entendidas como conjuntos de indícios fornecidos pelos vestígios do passado, que demarcam uma narrativa histórica de uma escrita ficcional. Seus usos dão, de certa maneira, uma racionalidade à investigação histórica.

As evidências, de acordo com o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), são fontes históricas que, ao serem problematizadas a partir das questões do tempo presente, nos permitem conhecer aspectos da experiência temporal humana. Desse modo, detêm indícios/pistas do passado. Um dos ofícios do/a historiador/a, portanto, consiste em investigar tais suportes documentais, buscando elementos que possibilitam interpretar, explicar e narrar historicamente.

A proposta de oportunizar os alunos a “manipularem” criticamente as evidências, tornando-as estruturantes para os seus pensamentos, é uma possibilidade de fomentar dois outros aspectos: a imaginação e a empatia histórica. “Viajar” no tempo, imaginar como as pessoas viveram, indagar sobre as intenções dos sujeitos históricos, sugerir respostas, manusear os vestígios, etc. – são elementos que os aproxima da história. Favorecem, inclusive, um olhar mais próximo do “outro”. Afinal, o ensino de História e as outras dimensões da educação, não deveriam almejar respeito e igualdade numa perspectiva da alteridade?

Posto isto, é possível, então, indicar nossas escolhas e sinalizar os caminhos traçados para selecionar o conceito substantivo de nação, a partir do trabalho pedagógico com as evidências fotográficas.

2.2 MODERNIDADE E NAÇÃO: UMA COMUNIDADE IMAGINADA

Poderia ser mais um dia rotineiro ministrando aula de História para adolescentes, contudo, tínhamos a missão de problematizar um conteúdo curricular de fascínio exacerbado aos jovens alunos – as duas grandes guerras mundiais. Explosões de perguntas, comentários sobre filmes e canais dos famosos *youtubers*, lembranças de noticiários, curiosidades sobre personagens históricos e as terríveis tecnologias bélicas de destruição em massa, são exemplos da efervescência das ideias dos alunos. Pairou-nos uma questão fundamental: o que

levou milhares de indivíduos que se autodenominavam “russos”, “ingleses”, “japoneses”, “franceses”, “alemães” estarem dispostos a matar e a morrer por uma coletividade abstrata – a nação? Como explicar historicamente o sentimento de pertença e lealdade tão presentes na sangrenta e angustiante história do século XX?

Conceito que atravessa a História como disciplina escolar, desde sua emergência no século XIX, a nação põe em ação dois movimentos contraditórios: por um lado, aglutina sujeitos com uma identidade coletiva capaz de promover e justificar a construção de instituições políticas, sociais e econômicas visando sua autorreprodução e, por outro lado, estimula atos de segregação, discriminação e exclusão. Desta forma, defensores e críticos da condição nacional travam intensos debates no campo do discurso sobre seus sentidos e significados.

Interessa-nos, todavia, perceber a historicidade do termo nação identificando as mudanças e permanências ou, nas palavras de Kosselleck (1992), os movimentos sincrônicos e diacrônicos de tal conceito histórico. Posto isto, é possível compreendermos sua (re)construção conceitual permanente.

Neste sentido, quais condições históricas explicam a emergência deste sentimento de pertencimento nacional? Enquanto fenômeno social de determinado período, que elementos o constituem? A lealdade e a identificação dos indivíduos à comunidade imaginada é um processo natural ou uma construção intencional de determinados grupos sociais? Em diferentes temporalidades, como os sujeitos comuns lidam com a noção de nacionalidade?

Os escritos historiográficos de Eric J. Hobsbawm (1990) e Benedict Anderson (2008) indicam caminhos analíticos da emergência e caracterização do conceito de nação em duas perspectivas. Suas conclusões dialogam no momento em que consideram o conceito de nação enquanto um sentimento de pertencimento, característico da modernidade capitalista tardia do século XIX, mas diferem quanto à primazia da experiência europeia. O primeiro autor defende ser a Europa, o modelo típico-ideal dos movimentos nacionalistas, sendo as experiências do Terceiro Mundo uma mera apropriação do padrão ocidental, enquanto que, o segundo, destaca a simultaneidade e as particularidades das múltiplas vivências do fenômeno, a exemplo do singular processo de independência das colônias americanas que, em regra, empreenderam movimentos sob a égide da liberdade e defesa nacional, processos temporalmente anteriores aos eventos europeus.

Podemos, então, considerá-la uma criação imaginária¹ da história recente, visto que sua consolidação e expansão tenham acontecido nos últimos dois séculos. Hobsbawm, inclusive, analisando o surgimento das definições de nação nos dicionários oitocentista, observou seu aparecimento tardio como significante da associação do conjunto de indivíduos pertencentes a Estados territorialmente administrados. No Dicionário da Real Academia Espanhola, por exemplo, apenas em 1884, as terminologias Estado, Nação e língua são utilizadas no sentido moderno. Passa, então, a designar um corpo político que reconhece um governo central supremo, constituído por um território e seus habitantes, os quais partilham costumes, valores e leis. A expressão *gobierno* liga-se, assim, ao conceito de nação. Diferentes são as definições identificadas em sua versão de 1776, na qual o termo nação tanto significava o agregado de habitantes de uma província, país ou reino, quanto à noção de “estrangeiro”. A terra enquanto fronteiras delimitadas e soberanas, até então, não era vinculada a um Estado.

A equalização Estado=povo=nação é uma resposta, portanto, aos anseios políticos posteriores da *Era das Revoluções*, sendo a condição nacional, uma preocupação central das agendas políticas. Nas palavras do historiador, “depois de 1870 o processo de democratização tornaria urgente e agudo o problema de legitimidade e o da mobilização de cidadãos”. (HOBBSAWM, 1900, p. 35) O discurso político planta a semente nacional, mas quais Estados ou coletivos podem frutificar e serem intitulados como nação?

O corpo teórico dos economistas clássicos, segundo Hobsbawm, concebe o desenvolvimento da economia mundial moderna uma expressão das “economias nacionais”, de um número reduzido de Estados territorialmente desenvolvidos. Até mesmo os ferrenhos críticos liberais, não conseguiram negligenciar ou não levar em conta as questões nacionais. Afinal, os monopólios estatais, as finanças públicas e as atividades fiscais eram fatos.

O “princípio do ponto crítico”, proposto pelo economista Friedrich List, estabeleceu às fronteiras entre os Estados detentores do “direito” a se autodenominarem nacionais. Assim, a tarefa da economia era realizar o desenvolvimento produtivo nacional, todavia, “a nação teria que ser de tamanho suficiente para formar uma unidade viável de desenvolvimento. Se caísse abaixo desse patamar não teria justificativa histórica”. (HOBBSAWM, 1990, p. 42)

Por conseguinte, o princípio da nacionalidade que dominou as justificativas teóricas entre os anos de 1830 a 1880, aplicado na prática, servia apenas para alguns Estados

¹ Ver adiante a conceituação de “comunidade imaginada”, p. 09.

territorialmente grandes, excluindo as nacionalidades menores destinadas a nunca se tornarem nações integrais.

Partindo desta perspectiva econômica do liberalismo burguês, a construção das nações é resultado de um processo de expansão produtiva, que logo estabeleceu simpatia com as teorias evolucionistas. Seu desenvolvimento era indubitavelmente uma fase do progresso ou da evolução humana, que ia, do pequeno, ao grande grupo. Como representante do “progresso”, inclusive, legitimava a assimilação de comunidades e povos menores pelos maiores.

Dois limites são postos por Hobsbawm ao “princípio da nacionalidade” econômica. No primeiro, há uma incompatibilidade entre tal definição e os elementos que posteriormente seriam associados às nações – a etnicidade, a língua ou a história em comum. Tais critérios não foram decisivos para a formação liberal das nações, sobretudo nos casos dos tradicionais Estados-nações da Grã-Bretanha, França ou Espanha construídos em bases multinacionais, multilíngues e multiétnicas.

No segundo limite proposto, a nação da era liberal clássica não consegue justificar as comunidades reais com as quais os seres humanos se identificaram na história. Ou seja, as experiências nacionais modernas se diferenciaram em tamanhos, escalas, naturezas e, conseqüentemente, demandas. Assim como, também, não nos satisfaz entender os porquês do conceito, tão distante das experiências reais, ter se expandido tão rápido como força política, mobilizando os sujeitos a agirem em nome da nacionalidade.

A tese do historiador inglês reside em conceber as nações como consequência de um Estado estabelecido. “Todavia, não precisamos lembrar que o mero estabelecimento de um Estado não é suficiente, em si mesmo, para criar uma nação”. (HOBBSAWM, 1990, 93) Os Estados, em suas ações intencionais, mobilizam alguns elementos pré-existentes, (re)significando-os. Hobsbawm sustenta sua afirmativa realizando uma leitura de Benedict Anderson, considerando que,

Uma das razões pode ser a de que, em muitas partes do mundo, os Estados e os movimentos nacionais podem mobilizar certas variantes do sentimento de vínculo coletivo já existente e podem operar potencialmente, dessa forma, na escala macropolítica que se ajustaria às nações e aos Estados modernos. Chamo tais laços de protonacionais. (HOBBSAWM, 1990, p. 63)

Nesta perspectiva governamental, os agentes estatais e o conjunto da sociedade em sua globalidade passaram, após a revolução americana e francesa, a se preocupar com os problemas da nação e da nacionalidade. Uma sensível mudança é percebida na própria

concepção conceitual de Estado, definido, pós *Era das Revoluções*, por um território delimitado por fronteiras com seu conjunto de habitantes organizados politicamente por um sistema administrativo soberano. A partir de então, um povo territorialmente estabelecido demandava, da agência “nacional”, um legítimo poder de dominação. Os Estados, cada vez mais, passaram a controlar as informações sobre os indivíduos, estabelecendo, através dos seus mecanismos de poder, vínculos diários entre o governo e os cidadãos.

Do ponto de vista estatal e das classes dirigentes, dois problemas eram postos diante destas transformações: a) um, quanto às questões técnico-administrativas sobre a melhor alternativa de implementar uma nova forma de governo na qual atrelasse os habitantes diretamente ao poder estatal; b) e outro, no campo da sensibilidade, em como promover situações que estimulassem a lealdade e a identificação dos cidadãos aos sistemas dirigentes.

Na primeira questão de ordem, no último terço do século XIX, a democratização, com seu crescente e ilimitado eleitoralismo político, atrelou o homem comum à noção de cidadão.

[...] a democratização política – ou seja, de um lado a extensão do voto (masculino) e de outro a criação de um Estado moderno – colocava a questão da nação e dos sentimentos de cidadão em relação àquilo que ele considerava como sua “nação”, a sua “nacionalidade” ou outro centro de lealdade, no topo da agenda política. (HOBBSAWN, 1990, p. 104)

A percepção de “nós”, que se diferencia dos “outros”, proposta pela segunda problemática, desloca a atenção dos Estados para aspectos referentes ao campo das sensibilidades e dos problemas identitários. Antigos sentimentos, provedores da coesão social entre indivíduos que se reconheciam enquanto grupo, foram apropriados e ressignificados pelos Estados nacionais. Empreendeu-se uma verdadeira busca pelas genealogias originárias das nações, inclusive, construindo, no campo imaginário, laços indissociáveis, tanto quanto contraditórios, das nações modernas. As forças mobilizadoras dos sentidos de vínculos coletivos como a língua, a etnia, as manifestações religiosas e o passado histórico comum foram identificados como os elementos típicos e originais dos grupos nacionais.

Mas, analisando a experiência moderna, é possível reconhecer afirmativamente tal proposição? Foram os compartilhamentos das crenças, dos sistemas simbólicos de comunicação, das linhagens sanguíneas e da memória coletiva os germes das nações modernas? Hobsbawm defende que não.

No campo linguístico, as diferentes formas de comunicação entre as elites burocráticas e literárias de um lado, e as camadas analfabetas de outro, colocam em evidência o problema da “**língua materna**” das nações. A insistência na pureza linguística do vocabulário nacional

é incompatível com o real multilinguismo tão presente nos territórios estatais. Indícios da coexistência de múltiplas línguas num mesmo espaço, posteriormente nacional, são as tentativas dos governos centralizados e dos setores sociais minoritários de construir e impor um idioma padronizado. A formação das nações modernas é, conseqüentemente, um aspecto do imperialismo linguístico, na qual a escolha política da língua reverbera implicações reais.

Logo, as línguas ditas nacionais são construtos semiartificiais que combinaram uma multiplicidade de idiomas realmente falados. Neste sentido,

Torna-se claro que, exceto para os dominantes e para os instruídos, a língua dificilmente poderia ser um critério para a existência de uma nação, e que mesmo para aqueles foi necessário escolher um vernáculo nacional (em uma forma literária padronizada) de preferência a língua mais prestigiosa, sagradas ou clássicas que eram, para as elites minoritárias, um meio perfeitamente prático de comunicação administrativa e intelectual [...] (HOBBSAWM, 1990, p. 73)

Um caso ilustrativo é a insistência francesa, pós-Revolução, pela uniformidade linguística. Não era o uso da língua francesa que fazia de uma pessoa um francês, e sim, sua disposição em adotar a língua “materna” junto com os demais ideais revolucionários característicos do “povo” da França.

Deste modo, a língua era uma das maneiras de distinguir comunidades culturais, mas não era o fundamental. Ademais, algumas lutas nacionais foram intensificadas pela recusa de alguns grupos excluídos dos círculos políticos em aceitar a uniformização do idioma. Na construção das nacionalidades, os usos e as diferentes práticas das línguas – faladas ou escritas, públicas ou privadas – são resultados de ações intencionais seletivas, excludentes e assimiladoras da linguagem.

Realizando, neste véis, novamente uma leitura de B. Anderson, Hobsbawm condiciona a invenção das línguas nacionais aos interesses das elites administrativas ou cultas, que viam, neste elemento, um importante fator de coesão e manutenção social. Assim, conclui que:

Em resumo, deixando de lado casos especiais, não há razão para supor que a língua tenha sido apenas mais do que um entre muitos critérios pelos quais as pessoas pertenciam simbolicamente a uma coletividade humana. E, é absolutamente certo que a língua não tinha ainda um potencial político. As línguas multiplicaram com os Estados, e não o contrário. (HOBBSAWM, 1990, p. 78)

Percebemos, portanto, a dinamicidade conceitual do termo nação. Nos seus usos, ao longo do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, a nacionalidade não comportava a questão linguística, como vimos no Dicionário Real da Academia Espanhola. Entretanto, ao término dos oitocentistas e ao longo do século seguinte, a língua materna tornou-se uma questão vital.

Fazer, educar, transformar um “povo” em cidadãos reconhecidos e reconhecedores da comunidade imaginada, representada pelo Estado, exigia procurar coisas em comum – lugares, práticas, passado, símbolos, sinais. Este papel foi desempenhando com primor pelos meios de comunicação, pela educação pública gratuita e pelo exército, estimulando, através da “língua nacional”, a homogeneização e a padronização.

Esta mudança pode ser visualizada nos embates teóricos após 1830 em que, para alguns, a língua era a alma da nação e o critério crucial da nacionalidade. Vejamos tais disputas em três realizações do Congresso Internacional de Estatística. Em 1860, o corpo técnico de especialistas e estatísticos do governo negava a primazia da língua nos censos, tornando-a optativa. Já no encontro promovido em 1873, recomendava-se sua inclusão como critério de classificação. O Congresso de Petersburgo (1872) passou a confirmar, como único aspecto da nacionalidade, o critério linguístico. (HOBSEAWM, 1990)

As coletas de informações e suas categorizações promovidas pelos recenseadores estatais demandavam uma escolha política: de forma inédita, levou os indivíduos a escolherem não apenas uma nação, mas uma nacionalidade linguística. Como elemento político-ideológico, o processo de construção de cada língua ensejou sua identificação com uma nação.

Semelhante mutação conceitual refere-se aos problemas da **etnicidade**. Na busca arqueológica dos primórdios nacionais, os laços de sangue e de parentesco justificavam a ligação dos indivíduos aos grupos, bem como, a exclusão dos “estranhos”. Na observação histórica, os nacionalismos étnicos tornam-se incompatíveis com as reais populações dos Estados territoriais, pois são tão heterogêneas que dificilmente conseguem instituir uma etnicidade comum. Hobsbawm exemplifica com os tumultuados fluxos migratórios do Leste e Sudeste Europeu, concluindo que o “sangue” não os uniu.

Por outro lado, na medida em que “o povo” foi se identificando com uma estrutura política, no qual não havia uma consciência étnica, costumou-se inventar uma, inclusive sob a forma racista. Na segunda metade do século XIX, diante da crescente migração populacional, as teorias evolucionistas darwinistas influenciaram a emergência das ciências sociais,

inclusive patrocinadas pelos entes governamentais. Justificadas cientificamente por elas, o **conceito de “raça”** foi incorporado à “nação”. Esta aproximação foi intensificada com “[...] a prática de usá-las como sinônimos possíveis, generalizando, de modo igualmente inexato, o caráter “racial/nacional”, como então era a moda”. (HOBBSAWN, 1990, 132)

Análogo ao caso das questões linguísticas, os aspectos étnicos não foram forças progenitoras dos movimentos nacionalistas. Entretanto, passaram a compor o constructo semântico do conceito de nação no século XX, aliás, posto a justificar os diversos fenômenos de exclusão e exploração.

Emblemáticos, talvez, sejam os usos dos vínculos coletivos estabelecidos pelas crenças populares. A religião, com seu ideário e suas práticas comuns, é um clássico método de promover a comunhão entre os sujeitos. Paradoxalmente, as grandes religiões universais apátridas – o catolicismo, o islamismo, o judaísmo, entre outras – não impediram a vinculação dos fieis aos territórios e às estruturas de poder a elas vinculadas.

Notório é o caso da “sagrada Rússia” ou “a sagrada terra russa”, termos que representavam as relações entre os populares, a fé, o czar e o Estado antes mesmo da Rússia se autodenominar uma nação. O “ser russo” significava reconhecer a coletividade expressa nos ícones sagrados e no poder do soberano. Porém, mesmo nos casos particulares de identificação do “povo” da “terra sagrada”, Hobsbawn resiste em conceber um elo direto entre a religião e a identificação nacional como ingrediente medular da nação. Haja vista, que, muitos lugares sacros não se converteram em Estados-nações.

Se as religiões não são essenciais à formação das nações, suas formas de lidar com os ícones sagrados foram (re)apropriados pelos poderes estatais.

Os ícones mais adequados do ponto de vista protonacional são obviamente aqueles associados especificamente com um Estado, isto é, em sua fase pré-nacional, com um rei ou um imperador divino ou imbuído de divindade cujo âmbito de ação coincida com a futura nação. (HOBBSAWM, 1990, p. 87)

Este acesso, através dos ícones, à memória de um passado representado pelas figuras do Estado nos desloca para o último laço protonacional: as **lembranças históricas comuns**.

Devemos lembrar a consonância entre a profissionalização do historiador e sua disciplinarização patrocinada pelos poderes públicos no século XIX, o que permite a compreensão da associação direta entre o passado histórico e os feitos políticos. Por conseguinte, a formação nacional vinculou-se à “nação histórica política”, cujo saber historiográfico empreendeu profundas escavações em busca de uma unidade política durável. Onde ela não existiu, cabia à história inventar.

A associação dos cidadãos a um Estado histórico (ou imaginário) agia diretamente na consciência de pessoas comuns, motivando sentimentos de pertencimentos nacionais. Destarte, assim como a língua, a etnia e a religião, o passado histórico comum emaranhou-se no conceito de nação.

Até o presente momento, temos apresentado as considerações de Eric Hobsbawm, que consistem na emergência das nações modernas enquanto produtos dos Estados territoriais administrados, ao longo do século XIX, que protagonizaram uma crescente democratização eleitoral, transformando sujeitos em cidadãos reconhecedores de “sua” nacionalidade. Este entendimento, contudo, não visibiliza os indivíduos, donde as ações deliberadas dos governantes exercem uma “imposição” de “fora para dentro”, de laços coletivos em agentes passivos – os “filhos da pátria”. Tal abordagem não contempla o esclarecimento dos mecanismos de subjetivação e internalização dos sentimentos de pertencimentos aos grupos nacionais. O próprio historiador reconhece tais limites, lembrando-nos “[...] que ainda sabemos muito pouco o que significa a consciência nacional para as massas das nacionalidades envolvidas”. (HOBSBAWM, 1990, p. 152)

Todavia, outro deslocamento analítico do tema nacional é proposto por Benedict Anderson (2008), ao problematizar os mecanismos mobilizadores da introspecção deste vínculo coletivo pelos indivíduos. Em outras palavras, reflete sobre elementos existentes que prepararam o terreno para a edificação das nações. Não que tais laços coletivos sejam as suas sementes, restando apenas à fatalidade para germiná-la.

Ao contrário, o pesquisador defende a tese da nacionalidade como um produto cultural característico do final do século XVIII, resultante do entrelaçamento de diferentes forças históricas e a define como uma comunidade política imaginada, limitada e soberana. Para o autor,

ela é imaginada porque mesmo os membros das mais minúsculas nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem se quer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. (ANDERSON, 2008, p. 32)

Mesmo formada por milhões de habitantes, existe um reconhecimento da propriedade territorial como o nosso “lugar”. Desta forma, as nações possuem fronteiras delimitadas, embora plásticas algumas vezes. Quanto ao princípio da soberania, justifica-se a correlação com as influências ilustradas e revolucionárias da formação dos Estados Modernos e do autogoverno nacional.

O fio condutor da construção das nações, para Anderson, são as transformações e, conseqüentemente, as mudanças no campo simbólico, ocorridas nos grandes sistemas culturais, tais como as comunidades religiosas e os reinos dinásticos. Desta forma, os prestígios das culturas sacras, ao incorporarem as noções de comunhão e da adoção da língua sagrada, impulsionaram a formação das identidades coletivas. Análogos são os sistemas políticos dos reinos dinásticos, concebidos como únicos pelos seus súditos, ao fortalecerem os cimentos da identificação da massa populacional a símbolos estatais (o cetro e a coroa).

É, mediante as transformações dos modos de apreender o mundo, “modernizando” o olhar, que tais sistemas culturais perderam sua força de estabelecer e justificar as teias sociais entre os indivíduos, bem como, paralelamente, abriram o horizonte de possibilidades para imaginar a nação. O potencial coesivo destas instituições foi abalado por dois motivos: o choque cultural resultante da exploração do mundo não europeu, violentando o tradicional e confortante horizonte cultural-geográfico e o rebaixamento gradual da própria língua sagrada. Por conseguinte, a ideia de uma língua-sagrada escrita, capaz de oferecer acesso às verdades ontológicas e a crença na organização da sociedade abaixo dos desmandos dos monarcas, perdeu o domínio sobre a mentalidade dos grupos humanos. (ANDERSON, 2008)

Logo, os antigos laços de pertencimento às comunidades sagradas e aos soberanos “divinizados”, foram substituídos por uma coletividade, imaginada moderna, cujo fundamento passou a ser concebido pela noção de simultaneidade. Quer dizer, a percepção do “eu” vinculado ao “nós”, compartilhando um espaço e um tempo “homogêneo” e linear. Sua gênese floresceu, durante o século XVIII, por meio do romance e do jornal. Nisto reside à tese central de Anderson, em que o capitalismo tipográfico estimulou a produção e o consumo da literatura e da imprensa, ensejando uma noção de simultaneidade entre os sujeitos, mesmo sendo estes, eternamente desconhecidos. Estabeleceu assim, um tempo vazio e um espaço “virtual” de personagens, paisagens, monumentos, narrativas comuns, acontecimentos, histórias.

O “nós”, os leitores, submergiram numa paisagem familiar em que imperava o pronome possessivo “nosso” e a expressão adverbial “ao mesmo tempo”, união, esta, provinda dos espaços abertos pelo setor editorial. O *boom* da reprodução mecânica das línguas impressas do século XVI é um indício da busca incansável do próprio mercado capitalista editorial. A criação de públicos leitores através das massas monoglotas modificou a consciência nacional em dois diferentes modos: criaram campos unificados de intercâmbio e comunicação; e conferiu uma nova fixidez à língua, construindo, posteriormente, uma

imagem de sua antiguidade tão necessária às nações. Sobre tais aspectos, conclui Anderson (2008, p. 82)

[...] a convergência do capitalismo e da tecnologia de imprensa sobre a fatal diversidade da linguagem humana criou a possibilidade de uma nova forma de comunidade imaginada, a qual, em sua morfologia básica, montou o cenário para a nação moderna. A extensão potencial dessas comunidades era intrinsecamente limitada, e, ao mesmo tempo, não mantinha senão a mais fortuita relação com as fronteiras políticas existentes.

A propagação das línguas escritas, através dos suportes impressos, não são os germes originários das nações modernas, mas forças históricas fecundas dos vínculos coletivos. Vejamos, por exemplo, o caso dos movimentos emancipatórios dos crioulos americanos.

Os Estados formados nas Américas do final do século XVIII e começo de XIX foram vestidos de trajes nacionais. Lá, a defesa pela língua comum nacional nunca foi questão primordial nas primeiras lutas de libertação, visto que, seus sistemas linguísticos não se diferenciavam dos seus respectivos centros de poder metropolitanos. A elite crioula, protagonista dos processos de independência na maioria dos futuros governo soberanos, possuía a mesma língua e a mesma ascendência dos colonizadores europeus.

O aumento do controle administrativo pelas cortes europeias sob suas colônias e, as influências ideológicas liberais do Iluminismo, são dois fatores comumente citados para explicar os anseios pela independência. Benedict Anderson reconhece tais causas como importantes no processo de construção das nações, contudo, não considera suficiente para explicar por que entidades como o Chile, o México e a Venezuela se mostraram emocionalmente plausíveis e politicamente viáveis. Dois aspectos são destacados pelo autor: a criação de unidades administrativas com um corpo coeso de funcionários e sua constante circulação, e, novamente, as consequências do estabelecimento do capitalismo tipográfico no Novo Mundo.

A “jornada” dos corpos burocráticos americanos, através dos deslocamentos constantes dos seus funcionários, ensejou uma “consciência de interligação”. A intercambialidade dos homens e seus documentos aproximaram os tempos, as condições e os lugares - uma verdadeira experiência de significação. “Por que estamos nós [...] aqui [...] juntos?” (ANDERSON, 2008, p. 95) A experiência de intercâmbio, ao mesmo tempo em que possibilitou a aproximação da elite crioula, atou laços de reconhecimento mútuo. Assim,

[...] nessas peregrinações tão limitadas, ele [o funcionário] encontrava seus companheiros de viagem e passava a sentir que esse companheirismo se

baseava não só naquele trecho específico da peregrinação e sim na fatalidade do nascimento naquele lado do Atlântico. (ANDERSON, 2008, p. 97)

Notório também é o desenvolvimento do capitalismo tipográfico nas Américas. Com seu localismo característico, os jornais no Novo Mundo irão, assim como no caso europeu, contribuir para a comunidade imaginada conceber a ideia de simultaneidade sólida e constante.

Em suma, se posiciona Anderson (2008, p. 106)

Mas o que eu estou defendendo é que nem o interesse econômico, nem o liberalismo ou o Iluminismo em si mesmos poderiam criar, e não criariam, o tipo ou a forma de comunidade imaginada a ser protegida contra as depredações desses regimes; em outros termos, eles não forneceram o quadro de uma nova consciência – a periferia praticamente ignorada do seu campo visual – em oposição aos objetos de admiração ou desagrado que ocupavam o foco de suas atenções. Para essa tarefa específica, o papel histórico foi decisivo foi desempenhado por funcionários-peregrinos e impressores locais crioulos.

Notemos que, até o presente momento, a proliferação dos impressos e a consolidação de um setor social privilegiado de crioulos atrelados à máquina burocrática não abrange a massa populacional de iletrados. Uma compreensão da adesão dos indivíduos às questões nacionais estaria na concepção do nacionalismo, em suas profundezas, como resultado do enraizamento do medo e do ódio ao “outro”? Os laços naturais e suas afinidades às teorias racistas explicam o porquê das pessoas comuns se disporem a morrer por tais invenções?

A produção das comunidades imaginadas, justificadas pelos laços naturais, fatalmente assimila a condição nacional às questões de cor de pele, sexo e parentesco. Logo, os fenômenos do racismo e do antissemitismo são concebidos como afluentes do nacionalismo. Contudo, diferente de Hobsbawm (1990), Anderson rejeita o princípio da raça, donde

[...] a nação foi concebida na língua, e não no sangue, e que as pessoas podem ser “convidadas a entrar” na comunidade imaginada. Assim, hoje, mesmo as nações mais isoladas aceitam o princípio da naturalização (que palavra magnífica!), por mais que possam dificultá-la na prática. (ANDERSON, 1990, p. 204)

Embora imprecisa quanto ao seu nascimento, a língua transfigurada em “nacional” liga afetivamente os indivíduos entre si, rememora mortos e o seu passado, atravessa um tempo vazio e homogêneo e propicia a ideia de simultaneidade. Não nos referimos à língua-escrita-culta-oficial, mas, sim, aos seus usos populares, como nas músicas e canções. Nessas

vivências diárias, pessoas totalmente desconhecidas verbalizam as mesmas estrofes e melodia. Desta forma, fomentadora da solidariedade,

o que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que eles, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna – é para o patriota. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros. (ANDERSON, 2008, p. 2015)

Para além da linguagem, de acordo com o autor, é preciso buscar a genealogia do nacionalismo na criação de imagens do Estado por meio da significação de três elementos: o território, a memória coletiva e as formas de identificação. Tal processo resulta de três instituições de poder que, durante o século XIX, modificaram a forma de representação dos sujeitos: o censo, o mapa e os museus.

Os recenseadores transmudaram as “identidades” ao separar, recombinar, misturar e reordenar os sujeitos em categorias. Embora possuam uma dimensão, primordialmente objetivam, nas políticas públicas – organizadoras dos sistemas educacionais, jurídicos, sanitaristas, entre outros – os censos e suas (re)classificações levantarem as questões identitárias, possibilitando o estabelecimento de laços e a representação entre os indivíduos. Análogos são os mapas territorialmente idealizados em fronteiras políticas limitadas, engendrando o sentimento de pertencimento ao espaço – o “nosso” lugar, “nosso” país, “nosso” lar. Por fim, os museus e as atividades arqueológicas aproximaram os indivíduos ao passado “nacional”, criando uma memória coletiva. Produto das instituições de poder e de prestígio, a identificação das populações à construção imaginária da história configura-se como um dos elementos primordiais de vinculação e disposição dos sujeitos à nação.

Além disso, o papel que a História exerce no processo de subjetivação dos sujeitos é apontado, por Rüsen (2011), como uma das funções elementares do conhecimento histórico na orientação da vida prática. O saber histórico, cumprindo o seu papel na formação de identidades, responde aos anseios do “quem sou eu e quem nós somos?” Logo,

A orientação histórica lida com o eu humano, posto em questão e sempre a pôr-se em questão, no âmbito de sua temporalidade. É essa orientação que confere ao eu, no fluxo do tempo em que se encontra e com a qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – a vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante. (RÜSEN, 2015, p. 35)

Desta forma, a consciência histórica entendida como um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro, através da competência narrativa dos indivíduos, atua na esfera

da autocompreensão e do reconhecimento dos “outros”. A produção do conhecimento das características temporais toma a forma de identidades históricas.

Por ora, voltemos à reflexão historiográfica. A partir da nossa leitura, a historicidade do conceito de nação pode ser compreendida mediante os contributos de Hobsbawm e Anderson. Embora atribuam papéis diferenciados aos aparelhos do Estado e aos mecanismos de produção e expansão do capitalismo, ambos evidenciam a mutabilidade dos significados e sentidos da nacionalidade. O que nos interessa, entretanto, é identificar e analisar os elementos apropriados pelo discurso da condição nacional que, constantemente, são transformados pelas reais (ou imaginárias) demandas sociais. Ou seja, compreender de que maneira as questões relativas à língua, à etnicidade, à “raça”, à religião e à história participam da mutabilidade semântica do conceito de nação e de como podemos, através de uma proposta de ensino-aprendizagem, mobilizar os alunos a perceberem tais movimentos.

Desta forma, a história, enquanto representação do passado, e o seu ensino, exercem dupla função: ao mesmo tempo em que constrói e consolida vínculos de pertencimento nacional, também permite a problematização do próprio conceito de nação. À vista disto, é preciso problematizar em sua operacionalização, enquanto um corpo de saber institucionalizado, como a história acadêmica e o saberes históricos escolares participam da constituição dos laços de pertencimento dos indivíduos à nação.

2.2.1 Atando os laços: o ensino de História e a construção do imaginário nacional

A emergência e a consolidação da instituição escolar, nos moldes da modernidade tardia do século XIX, acompanharam simetricamente a construção de outras instituições, práticas e conhecimentos, todos, advindos de verdadeiros campos de conflitos culturais quanto aos seus significados e sentidos. Referimo-nos aos próprios conceitos aqui explorados, tais como: Estado, nação e história. São, portanto, manifestações políticas interligadas a realidades sociais (reais ou imaginárias) que inevitavelmente passaram a se fazer presente no cotidiano das pessoas comuns.

Neste sentido, os pontos de intersecção entre o estabelecimento dos currículos escolares, na oferta do ensino público obrigatório, e os princípios e propostas para o ensino de História, evidenciam a intencionalidade dos Estados-nações, a saber: construir no campo do imaginário o cimento social entre os cidadãos e a comunidade imaginada. Logo, a legitimação do saber histórico atua em aproximar os sujeitos às estruturas nacionais, mobilizando-os a

reconhecerem traços comuns compartilhados por esta entidade coletiva abstrata. Assim, ao menos, é posto pela pesquisadora Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011) ao problematizar os aspectos originários da História como disciplina escolar ao longo dos anos oitocentos,

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constitui, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos dos Estados, mas carregando, também claramente elementos culturais essenciais que, incorporadas, garantiriam a consolidação dos laços entre as parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (FONSECA, 2011, p. 25)

Nesta perspectiva, o conhecimento do passado institucionalizado produz a memória histórica através dos “Documentos de Identidades”, vinculados à construção das nações. Nisto reside à tese central de Mario Carretero (2010) que, ao pesquisar os aspectos cognitivos referentes ao aprendizado histórico, identificou um paradoxo intrínseco ao ensino de história desde seu estabelecimento nos currículos escolares. Para o autor, as proposta de ensino-aprendizagem dos saberes históricos nas escolas possuem duas finalidades simultâneas e excludentes relacionadas, uma, quanto ao espírito romântico da construção das nacionalidades e, outra, quanto aos princípios críticos-reflexivos do ideário iluminista. Polos ideologicamente opostos, o saber crítico da ilustração entra em “confronto” com as perspectivas nacionalistas do romantismo.

Ao analisar as guerras culturais vinculados ao ensino de Historia, concluiu que o ideário romântico sobressai ao fabricar as bases cognitivas e afetivas das “comunidades imaginadas”. Sobre os usos públicos da História e a identificação dos indivíduos à nação, Carretero (2010, p. 27) propõe

[...] explicar de que maneira se forma a voz da nação em cada um de nós, de que maneira se instala o laço social – o qual nos constitui e nos limita ao mesmo tempo – em um momento evolutivo – na infância –, no qual os componentes e os mecanismos identitários são absorvidos de forma compulsiva, sob pena de chegar a não pertencer a nenhuma “manada”.

Aproximam, então, os desdobramentos da aprendizagem histórica à definição de *habitus*, proposta por Pierre Boudieu, em que a reprodução ideológica se dá pelos “[...] processos de interiorização social nos sujeitos por meio de sistemas de costumes não conscientes, algo como uma memória imperceptível que trabalha no corpo incansavelmente”. (CARRETERO, 2010, p. 34) Ao mesmo tempo, dialoga com a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, de Althusser, em seus caracteres estratégicos e estruturais.

Mas, o conhecimento histórico escolar estaria sozinho na promoção do imaginário nacional? O pesquisador espanhol lembra-nos da existência de três formas específicas de representações do passado que, embora possuam especificidades, convivem na formação dos sujeitos e de suas identidades. Desta maneira, a história, ao acessar e significar a dimensão temporal humana se apresenta sob as seguintes formas: 1) como registro da história na escola; 2) como “história popular” ou “memória coletiva” e 3) como história acadêmica. Sua versão científica oriunda das pesquisas universitárias ainda detém o status e o modelo original para as narrativas escolares. Sua didatização escolar inclui, para além do relato propriamente dito, grande quantidade de valores cuja finalidade reside na promoção da imagem positiva da pátria. Já nas representações do passado, advindas das vivências diárias dos diversos grupos sociais, políticos e culturais, seus usos perpassam a construção de genealogias visando sua manutenção e defesa.

Posto desta forma, percebemos claramente que os sujeitos escolares não possuem uma única fonte de acesso ao passado. Todos carregam uma multiplicidade de representações temporais e todas elas contribuem para a formação histórica, seja sob os auspícios românticos e/ou ilustrados. Uma aula de História, portanto, é um entrelaçamento dessas formas de significação histórica.

Não obstante, quais seriam as diferentes finalidades “ilustradas” e “românticas” no ensino de História? O saber crítico estaria pautado nos seguintes elementos: compreender o passado de forma complexa, apoiado na sofisticação do quadro conceitual; distinguir diferentes períodos históricos; compreender a casualidade histórica; aproximar-se das metodologias do historiador e da pretensão de criticidade; e relacionar o passado, presente e futuro estabelecendo diálogos com as demais ciências sociais. Na contramão, estariam os objetivos românticos nacionalistas resguardados na valorização positiva do passado, da evolução política do país, dos personagens e fatos memoráveis da nação. Mesmo sendo considerada “retrógada”, a História escolar ainda está acorrentada aos propósitos românticos. (CARRETERO, 2010)

A proposição acima pode ser observada nas distintas versões das histórias escolares e, conseqüentemente, nas manipulações dos programas de ensino ao negar, esquecer e destruir outros relatos. Em sua obra, Carretero exemplifica tais fenômenos em alguns casos concretos, como as drásticas mudanças nos planos educacionais dos antigos países da União Soviética, bem como a reação da elite conservadora dos EUA diante de uma reforma da história escolar

e as múltiplas abordagens e vivências das efemérides, em países cuja comemoração do mesmo evento histórico é concebida simbolicamente de forma diversa.

No caso das reformas curriculares dos antigos países soviéticos, realizando a análise comparativa dos livros, identificou uma autêntica reescrita do passado. Os textos e os programas, respondendo aos anseios políticos, assumiram um discurso e uma voz radicalmente diversos das versões anteriores. Isso nos leva a considerar como fundamental, o entendimento do importante papel desempenhado pelos livros didáticos na mediação entre o saber histórico, os professores e os alunos.

Concebidos como artefato cultural e político, os livros escolares obedecem aos ditados da produção e do consumo, próprios do capitalismo editorial. Em sua globalidade, são constituídos por elementos textuais – escritos ou visuais – que intencionalmente, ou não, contribui para a consolidação de mensagens simbólicas. Em nossa análise, seu conjunto de signos está diretamente relacionado às imagens da condição nacional. Constitui assim, parte expressiva do material produzido sobre as histórias nacionais lidas, predominantemente pelo público em fase escolar.

Estabelecendo conexões entre as ideias de Benedict Anderson (2008) e Mario Carretero (2010), podemos incluir os usos dos livros didáticos nos circuitos da produção do sentimento de simultaneidade. Desde a idade tenra, os sujeitos, dentro do espaço nacional e, sobretudo, inseridos numa instituição controlada pelos poderes públicos, estudam a história do “seu” país em suportes escritos, que embora se apresentem heterogêneos, seguem uma matriz curricular. Assim,

Cognitivamente, o livro didático contém chaves e perigos, pois em suas páginas há palavras que se apresentam como códigos para construir o “mundo”, e então a criança pode estabelecer relações matemáticas, interiorizar a gramática e suas categorias de análise, compreender certos esquemas e, também, pode deslocar-se pelo tempo da história e formar uma cadeia usual de fatos desde a Idade da Pedra até o presente, ou se identificar com heróis e nobres de seu país e percorrer continentes distantes navegando rios inexplorados. Seu poder em representar o real em sentido amplo, discriminando-o da fantasia e selecionando o que dará por cognoscível, por lógico e legítimo, situa o livro acima da autoridade do professor. (CARRETERO, 2010, p. 72 e 73)

Em seu caráter duplo, a materialização do texto escolar nos livros age tanto como mobilizador das aprendizagens ditas críticas, quanto encarcera os indivíduos a conhecimentos encobertos de verdades prontas a serem aprendidas. Nossa pesquisa direciona atenção

especial aos textos não escritos, particularmente a fotografia, para pensarmos quais os papéis desempenhados pelos recursos imagéticos visuais na construção das representações nacionais.

Benedict Anderson reconhece as funções da imprensa e da fotografia nos livros luxuosamente ilustrados, como uma espécie de “censo pictórico do patrimônio estatal”, estreitando os elos entre o público consumidor e a nação. Porém, a categoria de fotografia pública estudada pela pesquisadora Ana Maria Mauad (2013) nos esclarece com maior afinco tal relação.

O estabelecimento do poder nunca se faz, exclusivamente pela força. É necessária a criação de um capital político, aceito pelos governados e reconhecido por seus pares, através do qual os detentores do aparelho de estado produzem uma reserva de imagens, símbolos e modelos que compõem o capital simbólico, fundamental para o exercício do poder. (MAUAD, 2013, p. 13)

Desta forma, “[...] ação social do Estado, permite avaliar as estratégias para dar visibilidade à ação governamental segundo os códigos que organizam a cultura visual das sociedades burguesas ocidentais desde fins do século XIX”. (MAUAD, 2013, p. 15)

Os sentimentos de pertencimentos ensejados pelos Estados-nação podem ser problematizados e relacionados ao conceito de fotografia pública, buscando compreender seus usos, como recursos ideológicos na educação do olhar e nas políticas de consolidação dos sentimentos *protonacionais*, discutidos anteriormente.

A domesticação do imaginário social, a partir de um enquadramento da memória visual pelo poder estatal, ao lado da iniciativa privada autônoma, consolidou a fotografia como importante estratégia de construção dos laços de pertencimento das comunidades imaginadas.

A fotografia pública torna-se, portanto, pública, por cumprir uma função pública, por dar visibilidade às estratégias de poder, bem como desempenhar um papel na elaboração do imaginário social, além de constituir-se como um suporte de agenciamento de uma memória coletiva. (MAUAD, 2013)

Neste sentido, o diálogo com as concepções antropológicas de poder dimensionam as ações dos Estados nacionais na mobilização de códigos de representações que promovam os sentimentos de crença e reconhecimento, tão necessários na identificação dos sujeitos ao *corpus* estatal. De acordo com Mauad (2013, p. 13),

O estabelecimento do poder nunca se faz, exclusivamente pela força. É necessária a criação de um *capital político*, aceito pelos governados e reconhecido por seus pares, através do qual os detentores do aparelho de

estado produzem uma reserva de imagens, símbolos e modelos que compõem o capital simbólico, fundamental para o exercício do poder.

Portanto, considerando a relação entre a fotografia pública, agenciada pelo Estado, cujas intenções de prover uma educação do olhar através dos códigos culturais socialmente imersos nos mecanismos de controle e vigilância, nos movimentam a problematizar as evidências de “Língua”; “Etnia”; “Raça”; “Comunidades religiosas”; “Lembranças Históricas Comuns”; “Estados territoriais administrativos” através das mensagens fotográficas, favorecendo situações pedagógicas para que os alunos se apropriem de elementos do fazer historiográfico e, conseqüentemente, desnaturalizem tal produto cultural tão presente em seus cotidianos, aproximando-os, conseqüentemente, das posturas críticas das propostas ilustradas.

Avançaremos, dessa forma, examinando as potencialidades da fotografia como recurso didático-pedagógico.

2.3 O OLHAR FOTOGRÁFICO: INDÍCIOS DOS SENTIMENTOS DE PERTENÇA NACIONAL

Desde sua descoberta no século XIX, a fotografia causou um profundo impacto nos movimentos artísticos e científicos. A magia dos processos químicos na criação de uma imagem captada numa chapa sólida alimentou a “ilusão realista”. O movimento naturalista, por exemplo, “[...] via o papel da arte eclipsado pela fotografia, cuja plena capacidade de reproduzir o real, através da qualidade técnica irrepreensível, deixando em segundo plano qualquer tipo de pintura.” (MAUAD, 1996, p. 74). A “ilusão fotográfica” conferiu um caráter de realismo e veracidade a tais registros visuais, sendo, metaforicamente, concebidos como espelhos e janelas do mundo e, cientificamente, provas incontestáveis do fato vivido em sua plenitude.

Ademais, simbolizando a velocidade acelerada de um futuro progressista, a fotografia rapidamente se fez presente na vida cotidiana. A cultura imagética foi massificada e se consolidou tanto no espaço privado, com a crescente popularidade dos álbuns familiares e dos registros das vivências corriqueiras, como, também, nos espaços públicos, sendo a *fotografia pública* um dispositivo ideológico bastante utilizado pelos poderes estatais.

Contudo, os sonhos do progresso, consubstanciados no ato de fotografar, logo encontraram ferrenhos críticos. Ao findar deste encantamento, proporcionado pela possibilidade de perenizar as imagens, a fotografia passou a ser lida como um discurso-produto-final, resultante de um investimento de sentido do real, alicerçado numa série de

escolhas e regras de controle social, que possuem, inclusive, um determinado saber de ordem técnica.

Segundo Mauad (1996), de acordo com os contributos de Philippe Dubois, a crítica a “ilusão realista” pode ser categorizada em dois momentos. O primeiro, a desnaturalização da representação fotográfica, entendendo-a como transformação do real, dando-lhe visibilidade aos seus efeitos ideológicos, possibilitando, assim, a percepção de suas partes encenadas e, conseqüentemente, de suas projeções como versões dos fatos históricos e sociais. Conceber tal produto visual, desta maneira, nos movimenta a identificar e problematizar as convenções socioculturais que englobam tanto os processos produtivos, quanto aos modos de recepção e compreensão dos leitores de tais códigos linguístico-imagéticos.

Por este viés, um dos processos necessários para se conceber a fotografia como interpretação das realidades históricas consiste na desnaturalização das suas mensagens, compreendendo-a a partir de escolhas (ângulos, iluminação, planos, enquadramentos, tamanhos, formatos, nitidez) que compõem o texto imagético para cada tema e lugar, sendo, por conseguinte, uma ação intencional de grupos socioculturais, em contexto e temporalidades diversas, que elaboram representações sociais e códigos de comportamento. (MAUAD, 1997)

Por assim dizer, a elaboração da imagem fotográfica está inserida nas redes de significações culturais na qual foi produzida, e é o resultado de escolhas realizadas de acordo com uma dada visão de mundo, ou seja, de um olhar fotográfico guiado por critério e códigos imersos no tempo histórico. Nisto reside um dos desafios dos historiadores ao se debruçarem sobre tais fontes visuais: chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Um caminho metodológico possível é analisar tal artefato cultural em todo o seu complexo de produção – desde o acionar da máquina e o processo alquímico de impressão da imagem no material de plano físico, até a sua veiculação, circulação e consumo, como também compreender os sujeitos e instituições sociais envolvidas em sua elaboração – o fotógrafo, as agências, os editores, o poder público, os fotografados e o público leitor das imagens.

Porém, radicalizar a impossibilidade total de representação do real é destituir a fotografia de sua própria historicidade. Neste sentido, a segunda abordagem da crítica à “ilusão fotográfica” passa a concebê-la como vestígio do real, fornecendo aos historiadores um profícuo campo de pesquisa detentor de um frutífero arsenal de indícios do passado.

Por conseguinte, a fotografia como evidência revela, em suas mensagens, pistas dos códigos sociais convencionados, que são indícios das formas de ser e agir dos indivíduos inseridos no contexto de sua produção. É também resquício dos aspectos da vida material e

das marcas culturais de uma época, constituindo-se como uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa tanto como imagem/documento, como, uma imagem/monumento. Ou seja, a imagem fotográfica é constituída de elementos de um determinado tempo e espaço, que lhe atribui significados podendo informar sobre aspectos materiais, e, também, transparecer os processos de criação da memória inseridos nos jogos de poder. Portanto, é um objeto produzido pelo homem e que possui uma existência como relíquia, lembrança e artefato.

Desta maneira, a fotografia é concebida como uma imagem-monumento (um símbolo que a sociedade materializou como a única imagem a ser perpetuada no futuro) e, simultaneamente, uma imagem-documento (como índice, marca de uma materialidade na qual informa sobre determinados aspectos do passado), configurando-se, assim, um resquício profícuo na construção do saber histórico. (MAUAD, 1996)

Ao manusear o registro visual como imagem-documento-monumento, precisamos fazer um deslocamento de análise compreendendo que, os usos de tais fontes históricas, apenas recentemente, vêm conquistando espaços consolidados nas pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, negligenciada por uma longa tradição historiográfica, a expansão da utilização das imagens visuais como indícios do passado emerge da “revolução documental” proposta pelos líderes do movimento dos Annales. Foram os anseios dos historiadores, ao longo do século XX, que, ao direcionarem “o olhar” para outros problemas, buscaram em novos suportes documentais os elementos constitutivos do fazer historiográfico.

Circe Maria F. Bittencourt (2008), por exemplo, destaca as contribuições das produções ligadas à Escola de Frankfurt, ao proporem diversos métodos de análise para linguagens específicas, como o conceito de indústria cultural, explorado por Theodor Adorno, ampliando a compreensão da produção de imagens no contexto do capitalismo e da criação de mercadorias e formas de consumo ligadas ao campo ideológico. Da mesma forma, a teoria da comunicação foi ressignificada pela “revolução” dos aparelhos tecnológicos, levando Marshall McLuhan a identificar uma “nova cultura da oralidade”. Nesses estudos, destaca-se o papel dos receptores, não como sujeitos passivos, mas como parte integrante do processo de circulação das imagens.

Nesta mesma perspectiva, refletindo sobre a trajetória de uma renovação dos estudos históricos ao longo dos anos de 1970 e 1980, Mauad (2016) ressalta as colaborações da coleção dirigidas por Le Goff e Pierre Nora - “*Faire l’histoire: nouvelles approches*” (no Brasil, a obra foi publicada com o título “História Novas Abordagens, Novos Objetos e Novos

Problemas”). Numa de suas edições, Marc Ferro (1995), apresenta um estudo sobre o filme enquanto imagem em movimento, examinando-o como um produto cujas significações estão para além do visível, ou seja, lança um olhar histórico sobre a produção cinematográfica buscando perceber aspectos da sociedade que o produziu e o recebeu. Este movimento, de acordo com o historiador, é fruto do exame dos “monumentos do passado” transformados em documentos.

A partir da renovação da noção de testemunho, os ditames positivistas de documento são abalados pela percepção das escolhas e forças que operam na perpetuação dos vestígios históricos. De maneira que, Jacques Le Goff (1990) concebe a todo documento o status de monumento, reconhecendo as operações de poder inerentes a todos os suportes detentores dos traços da memória coletiva.

Os documentos são, assim como os monumentos, suportes da memória compostos por sinais do passado, evocando-o e perpetuando-o. Logo,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-la e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (GOFF, 1990, p. 536)

As imagens fotográficas, em vista disso, devem ser consideradas como resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, pelos sujeitos históricos inseridos em determinados contextos.

Estaríamos conduzindo, então, à conclusão de que os documentos visuais apenas foram usados pelos historiadores a partir da segunda metade do século XX? Definitivamente, não. O trabalho de Peter Burke, “Testemunha Ocular” (2004), nos oferece um percurso do emprego de imagens por alguns historiadores entre os séculos XVII e XIX. A título de exemplo, temos os estudos de Jacob Burckhardt (1818-1897), sobre o Renascimento, e os de Johan Huizinga (1872-1945), acerca do “outono” da Idade Média, ambos os historiadores que utilizaram das pinturas de artistas como Raphael e Van Eyck para retirar elementos descritivos da cultura da Itália e da Holanda. Outro historiador da mesma geração foi Aby Warburg (1866-1926), que empreendeu uma história cultural baseada tanto em textos escritos quanto em imagens. Assim sendo, reconhecendo à utilização de fontes visuais na produção do conhecimento histórico, anterior às propostas dos *Annales*, o que consistiria esta “revolução documental” da imagem?

A “invisibilidade do visual” é convulsionada pela “virada pictórica”, um movimento de rompimento da utilização das imagens como fornecedoras de descrições ou ilustrações dos textos escritos, passando, diferentemente, a utilizá-las como evidências históricas. O termo foi proposto por Willian Mitchell aludindo à noção de virada linguística, de Richard Rorty. A leitura da sociedade através dos modelos de textualidades é expandida pelo olhar das imagens visuais e suas formas de representação. Esta nova leitura dos suportes imagéticos possibilitou dar visibilidade ao visível e imaginar o passado de forma mais viva, através das imagens, assim como valorizar o poder das representações visuais nas vidas dos sujeitos e dos grupos sociais. (BURKE, 2004)

No Brasil, segundo Mauad (2016), a “virada pictórica” pode ser avaliada pelos trabalhos de dois autores. O primeiro refere-se ao escritos de Ulpiano Bezerra Menezes, apresentando a imagem como artefato da cultural visual a partir de três dimensões: o visual (iconosfera e os sistemas de comunicação visual); o visível (sistemas de controle, à ditadura do olho, as regras e códigos da linguagem); e a visão (os papéis e os olhares dos observadores). Desta maneira, as imagens são consideradas como partes vivas da realidade social. “A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos”. (MENEZES, 2003, p. 27 *apud* MAUAD, 2016, p. 42)

O segundo, atribuímos aos contributos de Paulo Knauss, propondo superar a epistemologia da prova positivista, ampliando o horizonte de compreensão das imagens na vida social e as suas aplicabilidades. Esta mudança na direção do olhar possibilitou: estudar a sociedade mediante as imagens e os sujeitos produtores e consumidores destas, refletir sobre os modos de ver, ler e pensar o visual, dar atenção às condições técnicas e sociais de suas construções, considerá-la como parte constitutiva da cultural material, problematizar as interações sociais que produzem e dão sentido a existência sociocultural. (MAUAD, 2016)

Nossa argumentação nos conduz a concluir que os usos das imagens como fontes históricas estão atrelados, portanto, às transformações dos paradigmas historiográficos tradicionais ao ampliarem as concepções dos testemunhos a partir de uma nova perspectiva documental. De modo consequente, os novos olhares e as novas questões-problemas exigiram dos historiadores o diálogo constante com outros campos do saber. Dos estudos antropológicos, as concepções de cultura foram ressignificadas a partir de suas dimensões simbólicas e analíticas das práticas cotidianas e materiais. No campo sociológico, a apreensão das discussões de classe na produção simbólica, bem como o papel das ideologias na composição das mensagens visuais, além dos empréstimos dos estudos semióticos de

mecanismos de análise permitindo a compreensão da “[...] produção de sentido, nas sociedades humanas, como uma totalidade, para além da fragmentação habitual que a prática científica imprime.” (MAUAD, 1996, p. 79)

As abordagens semióticas, de acordo com Martine Joly (1996), pesquisadora do campo audiovisual, direcionam os estudos aos modos de produção de sentido das imagens, ou seja, sob o ângulo de sua significação. Surgida no século XX, a semiótica ou semiologia operacionaliza suas análises a partir da noção de signo. Definido como uma materialidade captada pelos sentidos, os signos representam “algo que está no lugar de alguma coisa”, e que, ao ser percebido, carrega uma significação deduzida de um contexto cultural. De acordo com suas funções, os signos podem ser classificados em três categorias: ícone (mantém uma analogia com aquilo que representa), índice (mantém uma relação de causalidade de contiguidade física) e símbolo (mantém uma relação de convenção com seu referente).

Vale ressaltar que, os estudos semióticos não convergem a um consenso sobre suas aplicabilidades. A noção de ícone, de Chales Sanders Pierce, é concebida na relação signo-referente-objeto, em que há uma intencionalidade na reprodução ou imitação dos traços em comum com o objeto representado. Tal relação é idealizada como semelhança e “naturalidade”. Em outras palavras, os signos capturam e reproduzem aspectos, ao menos um, da realidade observada. Alguns críticos do sistema de Peirce acusam-no de positivista/empirista ao corporificar o mundo natural nas imagens. Diferentemente, são os pressupostos de Umberto Eco que visam que “representar iconicamente um objeto significa transcrever, por meio de artifícios gráficos, as propriedades culturais que lhe são atribuídas. Uma cultura, ao definir seus objetos, remete a códigos de reconhecimento que indicam traços pertinentes e caracterizantes do conteúdo”. (MAUAD e CARDOSO, 1997, p. 404)

Nosso percurso de reflexão, todavia, não tem como objetivo transformar as aulas de história em laboratórios semióticos das imagens visuais. Propomos ampliar nossa compreensão das imagens fotográficas enfatizando as potencialidades de suas mensagens lidas como evidências históricas nas intencionalidades pedagógicas da pesquisa e posterior proposição didática, como instrumentos/estratégias mobilizadoras da aprendizagem histórica. Logo, prover meios para que os estudantes desnaturalizem a fotografia e que a reconheçam como um artefato cultural depositário de traços do passado e dos sujeitos envolvidos em sua produção, consistem nossas finalidades pedagógicas. À frente de tal proposta e das dimensões da aprendizagem histórica, que conhecimento a fotografia produz?

2.3.1 Compondo saberes: livros didáticos, imagens e o conhecimento histórico escolar

Apontado como referencial básico, os livros didáticos de História que, desde o século XIX, estão repletos de ilustrações. Circe Bittencourt (2008a, 2008b) o problematiza a partir de suas múltiplas facetas e da sua complexa natureza. Considera-o referencial básico para os estudos escolares, sendo depositário dos conteúdos e das propostas curriculares sistematizadas. É um instrumento da aprendizagem produtor de técnicas e, ao mesmo tempo, é veículo de valores e ideologias próprias da cultura na qual está inserido.

Em seu caráter mercadológico, as escolhas dos textos visuais são pensadas também na dimensão do consumo. Assim, a estética imagética dos livros escolares atrela-se, diretamente, às intenções de ampliação dos lucros. Um produto que encante aos olhos e prenda seu público leitor à beleza das ilustrações.

Sua funcionalidade enquanto imagens-reforço dos textos escritos era apontada como a principal justificativa de sua inclusão. O historiador francês Ernest Lavisse, autor de várias obras didáticas, assim escreveu em um dos prefácios de suas obras,

As crianças têm necessidade de ver cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. [...] o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo em que sua memória. (*apud* BITTENCOURT 2008b, p. 75)

A inclusão de imagens nos livros didáticos era justificada pelo objeto de “ver as cenas históricas”, reforçando as ideias contidas nas narrativas escritas.

A popularização das fotografias nos manuais escolares nos anos 1980 contribuiu para a disseminação do caráter de “prova” da realidade através dos registros visuais. Seu status, então, era o de reprodução fiel do evento histórico. Assim, alimentou-se por uma longa tradição da “ilusão realista” nos livros didáticos.

Embora concordemos com a importância das imagens em suas dimensões estéticas e ilustrativas, propomos uma educação do olhar capaz de desconstruir e desnaturalizar os “enganos” do realismo fidedigno das imagens. Objetivamos, portanto, problematizar, junto aos alunos, as experiências visuais reconhecendo o texto imagético não como uma realidade em si mesma, mas em sua (re)apresentação.

Por conseguinte, alinhamos com os princípios fundamentais nos usos das imagens como elementos ativos nos processos de ensino e aprendizagem indicados por Mauad (2015), a saber: ensinar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado; ser

historicamente identificada segundo a natureza, como indicado acima; ser acompanhada de sua procedência (arquivo, museu, internet, agência de imagem, imprensa etc.); ter legibilidade; vir acompanhada de indagações e críticas sobre a natureza visual da representação; e articular-se à informação verbal de forma complementar e não acessória. Este último princípio é também apontado por Boris Kossoy, donde a percepção da imagem resulta da interação entre a visualidade e oralidade. Logo, “toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais.” (BITTENCOURT, 2008a, p. 367) Verbalizar a compreensão imagética é posto como um caminho metodológico a ser vivenciado nas aulas de História.

Nas propostas pedagógicas para o uso das fotografias, a escolha de imagens “fortes” é essencial para motivar e ensinar a empatia, tal como, estimular questões-problemas sobre os conhecimentos substantivos da História. Outro caminho metodológico é dar centralidade às estratégias de ensino que introduzam os alunos nos métodos de análise dos documentos históricos neste sentido, com a realização de dois níveis de leitura: interna, a partir dos próprios elementos (ícones, índices e símbolos) da imagem; e externa, relacionando com outras modalidades de textos.

O estudo comparativo, do mesmo modo, favorece o entendimento das mudanças e permanências nos espaços e tempos registrados no documento visual. Neste ponto podemos observar uma das potencialidades das estratégias dos suportes imagéticos – seu aspecto indiciário. São pistas de outros tempos, revelam fragmentos da cultural material e imaterial dos grupos humanos antigos, nos movimentam entre o imaginário e o real.

O mergulho nas experiências históricas, através da análise dos documentos imagéticos, ao mesmo tempo em que, permite a compreensão das sociedades que os produziram e consumiram, também fornece ferramentas teóricas na problematização dos fenômenos vivenciados na prática docente e nas propostas didáticas mobilizadoras da aprendizagem histórica.

3 PESQUISA, APRENDIZAGEM E AÇÃO: COMPREENSÃO DOS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

3.1 A COMUNIDADE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

A experiência docente possibilita trilharmos caminhos desafiadores nos quais as vivências dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas escolares se entrelaçam, proporcionando, constantemente, a ampliação das situações de aprendizagem. A aprovação e nomeação no concurso público, a transferência de cidade, os novos lugares e laços afetivos lançaram-nos à necessidade de olhar diferente para nossas intencionalidades pedagógicas. Ao menos a (re)significação da identidade profissional de “ser professor” tem sido constante desde o recebimento do memorando indicando o mais novo lugar de ação: a Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, situada no bairro do Grotão, João Pessoa-PB.

A incipiente insegurança logo deu espaço à desconstrução tanto dos estereótipos referentes ao ensino público quanto às situações de violência e de caos. “A Tharcilla”, como popularmente é conhecida a escola, expande os horizontes de expectativas de todos aqueles que a compõe. Estabelece, assim, vínculos de identidade com os moradores ao seu entorno, integrando gerações a gerações, das quais sempre têm alguma história a contar sobre suas experiências escolares. Pode-se defender que o respeito e o reconhecimento fortalecem os laços entre a comunidade escolar e a instituição.

Sua construção, em 1983, se insere na própria história da edificação e expansão urbana do bairro, localizado na zona sul da cidade. Segundo dados do IBGE (2010), o “Grotão” é composto por uma população de aproximadamente 6.779 habitantes, donde o circuito das diversas práticas comerciais exercidas na feira livre foram os seus germes de fundação. A referida feira, que se realiza aos domingos, remota há quase 30 anos e, de acordo com os dados de 2013 da Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de João Pessoa (SEDURB/PMJP), há 162 feirantes cadastrados.²

A significância do comércio local, com o intenso fluxo entre pessoas e mercadorias, é observada na presença dos próprios estudantes e familiares nas “barracas” expostas em sua

² Um espaço da cidade esquecido muitas vezes pelos poderes públicos, os dados aqui apresentados do bairro Grotão foram retiradas de uma monografia de conclusão de curso em Bacharel em Geografia. Ver: PALITÓ, Josefa V. Leite. **A produção espacial, a partir das relações socioeconômicas no “circuito inferior” da economia urbana, no Bairro do Grotão, João Pessoa (PB)**, 62 f., Monografia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br:8080/jspui/handle/123456789/692> (acessado em 13 de outubro de 2017)

rua principal, na qual a escola está localizada. Inclusive, muitos dos quais moram na região desde as primeiras ondas migratórias do campo-cidade, nos anos de 1970.

As primeiras famílias a se fixarem na região continuaram exercendo suas atividades agrícolas vendendo seus produtos na incipiente feira. Tal espaço da cidade apenas ganhou visibilidade quando as ações integradas dos governos federal, estadual e municipal empreenderam políticas habitacionais nos anos 1980, dando origem ao bairro e aos seus vizinhos (Bairro dos Funcionários I, II e III; Bairro do Geisel, Bairro do José Américo). Este processo foi acompanhado pela construção irregular de moradias formando a “favela da rua do arame”, “os sem terra”, “comunidade Maria de Nazaré” e “o Gervásio”.

Antes de ser chamado de Grotão, devido à formação geográfica de uma gruta, a construção (ao longo dos anos 1980) do bairro está relacionada ao conjunto habitacional “Glaucia Burity”, uma homenagem à mãe do então governador do Estado da Paraíba, Tarcísio Burity (1979-1982). Ao renunciar o cargo para a candidatura ao posto de deputado estadual, assumiu o então vice-governador Clóvis Bezerra Cavalcanti, que ao lado do prefeito Damásio Barbosa da Franca, inaugura a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tharcilla Barbosa da Franca (1983), homenageando, também, a figura materna do prefeito na ocasião.

Pensada para funcionar como uma Escola de 1º Grau atendendo até a 4ª série, sua edificação inicial comportava oito ambientes, sendo uma secretaria, uma diretoria e seis salas de aula. Ao longo dos seus 34 anos, várias reformas foram realizadas, expandindo o terreno e seus espaços, sendo a construção do Ginásio Poliesportivo a última obra, em 2011. Atualmente, a unidade de ensino dispõe de oito salas de aula, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de leitura, sala de recursos, sala de vídeo, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de artes, laboratório de ciências, sala de práticas corporais, sala da Banda Escolar, sala da equipe técnica pedagógica, duas salas e uma coordenação do programa “Mais Educação”, banheiros para os alunos, banheiros para os funcionários, banheiros adaptados às exigências de acessibilidade, ginásio poliesportivo com vestiários, depósito, pátio escolar apto para realização de eventos e uma quadra de areia.

Considerada uma instituição de médio-porte, atende a seiscentos e sessenta estudantes distribuídos nos três turnos, ofertando no período matutino e vespertino o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, no regime regular, e a modalidade Educação de Jovens e Adultos no tempo noturno. É composta por um corpo de setenta funcionários, abrangendo equipe docente, de direção, pedagógica e de apoio.

Segundo “Seu Jocean”³, a escola passou por nove gestões inseridas em contextos políticos diversos de indicação, eleições democráticas diretas, reeleições, intervenções e, atualmente, cargo de confiança. Aliás, a penúltima gestora esteve à frente da unidade de ensino por longos dez anos.

Assim como várias outras escolas, “a Tharcilla” convive com inúmeras dificuldades. Em reunião ordinária conjunta dos Conselhos Escolares – Deliberativo e a Unidade Executora (UEX) – a comunidade escolar esteve em assembleia (em 08 de junho de 2017) diagnosticando os problemas enfrentados pelos vários sujeitos envolvidos em suas práticas diárias. Foram relatados pelos profissionais atuantes, primeiro, os problemas físicos, tais como: falta de ventiladores, salas com paredes mofadas e com infiltração, parte elétrica danificada, ausência de manutenção na sala de leitura, no laboratório de informática, na sala de vídeo, na sala de recurso e dos professores, no laboratório de ciências. Em relação aos problemas pedagógicos: insuficiência de material de consumo como folha, lápis, tinta, entre outros. A ausência de computadores para atender às necessidades dos funcionários é apontada como um dos elementos que vêm prejudicando os planejamentos pedagógicos e a execução das questões burocráticas. Na esfera administrativa, os problemas discutidos estão relacionados ao quantitativo ínfimo de técnicos e funcionários diante de uma escola com quase setecentos alunos, distribuídos nos três turnos.

Posteriormente, foi ressaltada a necessidade de um projeto de renovação da rede elétrica. A escola dispõe de aparelhos de ar-condicionado que não foram instalados em virtude de problemas recorrentes do sistema elétrico, diagnóstico realizado pelo próprio setor responsável de engenharia da Prefeitura.

Alguns alunos, em assembleia, verbalizaram seus olhares sobre a escola evidenciando questões relativas aos déficits do benefício das passagens de ônibus, o que prejudica o acesso ao espaço escolar, bem como, reafirmaram a inatividade da sala de informática, devido ao sistema elétrico deficitário e sem manutenção; o fardamento indevido; o risco de incêndio nos espaços escolares devido à precária rede elétrica; a inatividade do laboratório de ciências; os insuficientes livros didáticos; e os limitados recursos do Programa Mais Educação, prejudicando sua oferta.

³ Seu Jocean é o funcionário mais antigo da escola desde a sua fundação. Atualmente exerce o cargo de secretário escolar e tem proporcionado prazerosas conversas nas quais suas memórias constituem ricas narrativas da história da instituição e do bairro. Infelizmente não foi possível captar em áudio seus depoimentos, pois o mesmo não consentiu tal procedimento metodológico.

Embora a lista de empecilhos seja demasiadamente grande, não podemos caracterizar negativamente tal espaço de vivência/aprendizagem, pois este conta com o engajamento de todos os sujeitos envolvidos na superação de tais problemas, a ponto de todos os observadores⁴ logo perceberem que, “a Tharcilla”, é um espaço de resistência e luta cotidiana pela busca por oportunidades de ensino de qualidade aos jovens estudantes.

Na contramão das dificuldades escolares, as relações intersubjetivas e os esforços didático-pedagógicos nos movimentam a investigar as dificuldades dos jovens estudantes dos 9º anos A e B (turno manhã) na compreensão de como as crianças e adolescentes elaboram suas ideias sobre história e como mobilizam os usos do passado em seus cotidianos, como também, quais os processos cognitivos que promovem a construção do pensamento histórico, ou seja, quais os elementos que os sujeitos se apropriam para construir suas representações do passado.

O grupo participante da pesquisa é composto por cinquenta e sete alunos/as matriculados regularmente no 9º ano. A faixa etária abrange o intervalo dos treze aos quinze anos, mas alguns estudantes durante seus percursos escolares apresentam situações de repetência e evasão. As duas turmas escolhidas vêm permitindo o trabalho pedagógico há três anos, possibilitando, assim, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, aspectos fundamentais para compreender as condições de existência reais e “vivas” do fenômeno educativo, além de podermos ter uma visão ampliada e processual de suas aprendizagens ao longo deste percurso escolar.

São grupos participativos e engajados nas diversas atividades promovidas. Inclusive, foram responsáveis por minha continuidade no programa de Mestrado em Ensino de História, não se opondo ao meu afastamento das aulas presenciais nas quartas-feiras, no segundo semestre do ano letivo de 2016. Durante este período, receberam o Professor Márcio de Almeida⁵, cujas propostas didáticas estavam em sintonia com a nossa. Logo, nas conversas informais, os alunos sempre estavam atualizados sobre o andamento da pesquisa. Ao serem convidados a integrarem a proposta investigativa, demonstraram entusiasmos e, até então, vêm colaborando e participando ativamente. A partir dessa relação de troca e cumplicidade construída com os alunos e alunas ao longo dos últimos três anos, foi solicitado aos pais e/ou

⁴ A Escola frequentemente tem recebido visitas do PSF do bairro, bem como a presença de alunos do PIBID vinculados a UNIPÊ.

⁵ Meu agradecimento à colaboração do Professor Márcio de Almeida por ter me substituído nas quartas-feiras entre os meses de agosto/dezembro nas minhas funções docentes para poder cursar as disciplinas obrigatórias no Programa de Mestrado Profissional (ProfHistória). A oportunidade foi frutífera possibilitando o diálogo e as trocas de experiências nos momentos de planejamento dos encontros e nas posteriores análises.

responsáveis a permissão para que todos pudessem participar da pesquisa, através da assinatura do Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, onde estava registrado o objetivo do estudo, a problemática e metodologia a ser desenvolvida, bem como as condições de participação, sua liberdade para sair a qualquer momento que desejasse e os usos das suas falas e experiências para fins exclusivamente acadêmicos, sem risco para outros tipos de divulgação, além da garantia do seu anonimato com uso de nomes fictícios para não identificação individual dos alunos. Essa ação faz parte da conduta ética de realização de pesquisa com adolescentes, que envolve a segurança dos participantes, o respeito a sua menor idade bem como resguarda o pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho.

Assim, tomados todos os cuidados exigidos pelo trabalho, seguimos nossas atividades planejando e executando uma sequência didática cujos objetivos foram, identificar e compreender como os estudantes elaboram suas ideias históricas sobre o conceito de nação, mediante atividades de observação, identificação, interpretação das evidências fotográficas e de argumentação frente aos problemas-mobilizadores sugeridos.

É fruto do grupo participante a atenção dada aos registros visuais fotográficos. Em se tratando de jovens adolescentes inseridos na cultura imagética, eles estão, a todo tempo, prontos para registrar os diversos momentos no “clic” fotográfico. Não foram raras as vezes que tivemos a oportunidade de presenciar, entre eles, a exposição de fotografias “antigas” do próprio coletivo gerando momentos de distração e recordações. As imagens visuais do livro de História⁶ são exploradas em ocasiões informais das aulas, despertando múltiplos sentimentos e reações. Risos com a nudez das pinturas renascentistas, indignação com as fotografias dos africanos escravizados no final do século XIX, espantos com os sangrentos conflitos mundiais novecentistas. A partir destas experiências, nossa intencionalidade é enriquecer o trabalho com os recursos imagéticos, abrindo para um olhar diferente aos textos fotográficos.

Os alunos também demonstram interesse nas aulas de História emitindo questionamentos acerca dos conteúdos referentes aos conflitos bélicos mundiais durante o século XX, momento em que nos direcionamos a problematizar os conceitos de nação e nacionalismo, percebendo que estes estão inseridos profundamente em tais temas históricos. O compartilhamento dos mais diversos suportes de informações sobre o passado é constantemente experimentado pelos jovens adolescentes ao explorarem as guerras e suas curiosidades. Na sala de aula e noutros espaços de convivência é comum escutarmos

⁶ O livro de História adotado pelos professores na última consulta ao Programa Nacional do Livro Didático (2015) é o “História & Cidadania”, de Alfredo JR. Boulos (2015).

indagações sobre o porquê de tais fatos sangrentos terem acontecido, ou, se diante de tantas notícias, estamos prestes a testemunharmos uma terceira guerra mundial. A partir desses questionamentos e visando uma complexificação da aprendizagem histórica, optamos empreender uma reflexão acerca do conceito de nação, concebido como um discurso moderno que fundamenta a emergência de tais fatos históricos.

À vista disto, foi preciso dar o passo inicial analisando dois aspectos que nos possibilitaram conhecer o grupo-participante e agir intencionalmente: o primeiro, quanto aos dados quantitativos e qualitativos dos usos das fotografias no material didático utilizado pelos estudantes, na medida em que muitas vezes este é o único instrumento pedagógico disponível; já o segundo aspecto, consiste nas ideias dos jovens acerca dos conceitos substantivos de nação e nacionalismo, a partir das situações dialógicas das próprias aulas, adotando a metodologia da pesquisa-ação.

3.2 POSSIBILIDADES E LIMITES DOS USOS DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NO LIVRO DIDÁTICO

Na maior parte do tempo escolar, o livro didático constitui a principal ferramenta pedagógica disponível aos sujeitos da aprendizagem. Sua presença ultrapassa os muros da escola chegando, inclusive, aos espaços domésticos mais íntimos. Como vimos no capítulo anterior, é um produto cultural voltado ao consumo em que, não apenas contém informações sobre os conteúdos históricos curriculares, mas, também, institui valores e ideologias características do contexto sociocultural onde é produzido e consumido.

Nesta pesquisa investigamos a obra didática “*História & Cidadania*” de Alfredo Boulos Júnior (2015), adotada conjuntamente pelos professores de História em exercício na unidade de ensino Tharcilla Barbosa da Franca, a partir da seleção do último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015). É desta ferramenta pedagógica que intencionamos mobilizar os estudantes para a leitura do texto das imagens fotográficas de forma diferente, resgatando indícios do passado frente à apropriação de elementos do fazer historiográfico, tais quais, observar, identificar, apontar, situar e problematizar as evidências históricas complexificando, desta maneira, o seu pensar.

Inicialmente, problematizamos as abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem propostas pelo *Guia do Professor*, sendo possível constatar a disposição de conceber o saber histórico escolar como uma construção coletiva, baseada no saber de referência, com suas marcas e especificidades. Por este viés, o autor sugere caminhos para a elaboração do conhecimento histórico na sala de aula a partir da proposta da professora Margarida Dias de

Oliveira (OLIVEIRA, 2010 *apud* JÚNIOR, 2015), em que: primeiro elege-se uma problemática (tema, período histórico), e, em seguida, passa-se a pensá-lo temporalmente, favorecendo, assim, o estabelecimento de diálogos entre fontes históricas disponíveis nos instrumentos teóricos e metodológicos específicos do saber de referência, para que, ao término do processo, seja possível a construção de uma narrativa interpretativa do tema histórico problematizado, em nosso caso, os conceitos de Nação e nacionalismo.

Para além deste intento, interessa-nos, entretanto, refletir e analisar a forma como os documentos históricos são apresentados e organizados ao longo da obra didática e quais as possibilidades e limites de aprendizagem decorrentes de tais propostas.

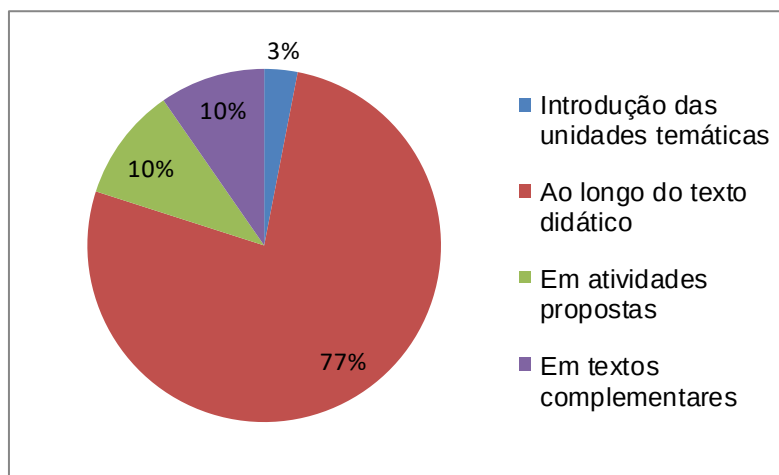
Chamou-nos a atenção, a presença significativa dos textos visuais no conjunto do material escolar (ver Tabela 01 e Gráfico 01), visto que, ao longo das trezentas e trinta e seis páginas, há trezentas e noventa e sete imagens visuais, das quais, 77% localizam-se especialmente no decorrer dos textos didáticos, restando 10% para as atividades propostas, 10% para os textos complementares e 3% nas introduções das unidades temáticas. Consideramos que este aspecto é importante porque indicará pistas sobre as propostas didáticas de tais registros imagéticos, nas quais analisaremos mais adiante.

Tabela 1 - Distribuição espacial das imagens visuais

Localização das imagens visuais	Exemplares
Introdução das unidades temáticas	12
Ao longo do texto didático	303
Em atividades propostas	41
Em texto complementares	38

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Gráfico 1 - Distribuição espacial das imagens visuais



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

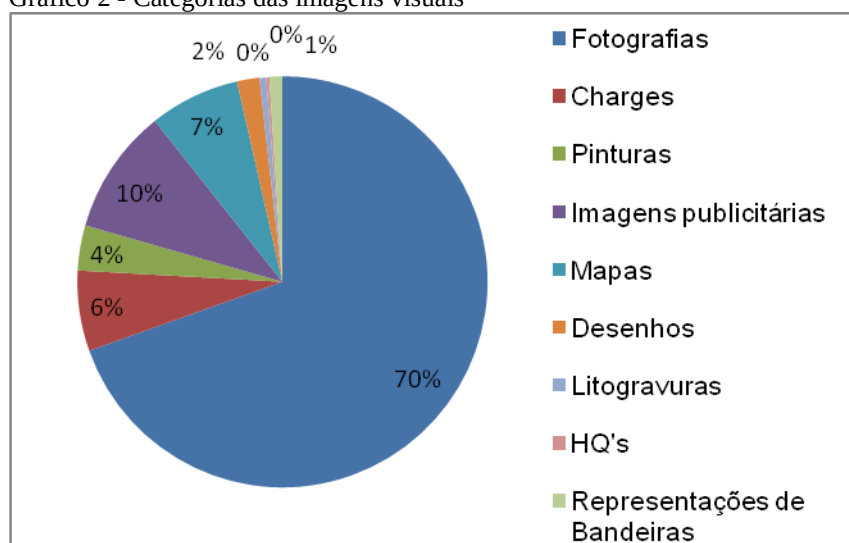
Quando categorizadas as imagens visuais de acordo com seus suportes, a fotografia destaca-se, compondo 70% de todos os registros imagéticos (ver *Tabela 02* e *Gráfico 02*). Tal aspecto dialoga com a concepção de documento apresentada por Alfredo Boulos Júnior (2015), ao sugerir o trabalho com as imagens fixas, sobretudo a fotografia, como um campo profícuo na compreensão da História. Ainda segundo o autor, este considera que o uso das fotografias seja indispensável para a desconstrução da visão positivista da fonte histórica como prova do real e, analogicamente, do livro escolar como fonte de verdade.

Tabela 2 - Categorias das imagens visuais

Categorias	Exemplares
Fotografias	274
Charges	25
Pinturas	14
Ilustrações publicitárias	39
Mapas	28
Desenhos	07
Litogravuras	02
HQ's	01
Representações de Bandeiras	04

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Gráfico 2 - Categorias das imagens visuais



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Contrariamente, explicita na produção do livro uma aproximação com a “revolução documental”, associada às transformações teóricas emergidas da Escola dos Annales, empreendendo, dessa forma, uma ampliação conceitual dos suportes indiciários, “dignos” de

serem mobilizados como evidências na construção do saber histórico. Também defende a centralização do trabalho, com documentos históricos em sala de aula, como percurso metodológico eficaz na aprendizagem. Exige-se, todavia, alguns cuidados, tais como: deve-se evitar conceber o documento como “prova do real”; ultrapassar a descrição simples e pura das fontes; considerar que o documento não fala por si só, sendo necessário problematizá-lo; levar em consideração que todo documento histórico é um objeto material e ao mesmo tempo portador de conteúdo. (BOULOS JÚNIOR, 2015)

Para A. Boulos Júnior, as imagens constituem uma ferramenta pedagógica auxiliar na

[...] formação do leitor atento, crítico e autônomo: um leitor capaz de receber criticamente os meios de comunicação, capaz de perceber que a imagem efêmera que a mídia veicula como verdadeira pode ser – e quase sempre é – a imagem preferida, a que se escolheu mostrar. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.352)

A educação do olhar estimula a aprendizagem procedimental de observar, descrever, sintetizar, relacionar e contextualizar, além de ler e escrever a partir do registro visual. Assim como, também, contribui para formação e consolidação de conceitos. Desta forma, conclui Boulos Júnior (2015, p.354),

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida em palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria. Para obter informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la, interrogando-a com perguntas tais como: por que, por quem, em que contexto foi produzida. É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real. Ela congela o instante real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo.

Entretanto, analisando as propostas efetivas de trabalho com as imagens fotográficas sugeridas ao longo da obra didática, identificamos dois problemas. O primeiro, refere-se à escassez das informações que identificam o registro visual, tais como o acervo/agência, o fotógrafo, o local e a data. (ver Tabela 03). Dificultando, conseqüentemente, sua contextualização e problematização, inclusive, a questão referente à expressiva invisibilidade dos fotógrafos.

Nas colocações de Mauad (2013), um dos elementos propostos para a desconstrução da “ilusão fotográfica” é, conceber a fotografia, como resultado de um investimento de sentido operacionalizado por um sujeito-fotógrafo, imerso numa determinada cultura

imagética. Para isto, evidenciar, ou ao menos explicitar, o indivíduo construtor de tais documentos-monumentos é um passo necessário na desnaturalização da mensagem imagética.

Tabela 3 - Informações discricionárias das fontes fotográficas

Informações	Sim	Não
Informam o acervo/agência	262	12
Informam o fotógrafo	141	133
Indicam com precisão a data	238	36
Indicam com precisão o local	215	59

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Só assim, é possível observar e situar o processo de produção de sentido pela fotografia. A visibilidade do sujeito-produtor do registro facilita a percepção de dois movimentos realizados: a inscrição (investimento de sentido pelo sujeito resultante de um trabalho de produção definido pela relação indivíduo/mundo) e a atribuição (as relações sociais que estabelecem vínculos entre a imagem fotográfica e o regime visual/cultural no qual estão imersos). Contudo, esta não é uma característica do livro-objeto investigado e nem do conjunto das obras didáticas em geral. Quando as imagens são identificadas nos livros, segundo Circe M. F. Bittencourt (2008, p. 84), “não parece que essas informações importantes tiveram origem por necessidades pedagógicas, mas sim simplesmente para garantir direitos de reprodução”.

O segundo problema identificado diz respeito ao papel desempenhado pelas fotografias nas propostas didático-pedagógicas. Para isto, foram estabelecidos quatro critérios de avaliação das funções desempenhadas pelos registros imagéticos, os quais: se apenas ilustram o texto didático, se são objetos de crítica e problematização, se introduzem as unidades temáticas sem inferências explícitas e se, de alguma maneira, complementam as discussões das narrativas escritas.

Constatamos que, embora o autor apresente a concepção do saber histórico escolar como um processo de construção coletiva, mediante o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, através da mobilização de inferências as fontes históricas, as imagens fotográficas majoritariamente (89%) possuem a função de ilustrar e comprovar as narrativas escritas (ver Tabela 04 e Gráfico 03). Mesmo as imagens presentes nas sugestões dos exercícios escolares (10%, ver Gráfico 01) não são objetos de crítica ou fonte de problematizações, são apenas exemplificações ilustradas nos questionários. Apenas um

documento visual é nitidamente um complemento significativo à discussão proposta pelo texto escrito.

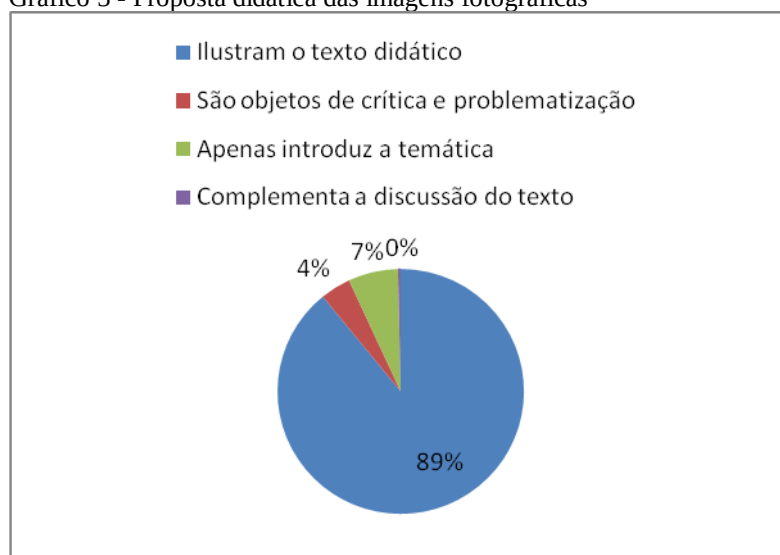
Tabela 4 – Tipologia dos usos das imagens fotográficas

Função na proposta didática	Exemplares
Ilustram o texto didático	244
São objetos de crítica e problematização	11
Apenas introduz à temática	18
Complementa a discussão proposta no texto	01

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Reconhecendo e considerando, por um lado, a função estética da composição imagética dos livros de História em seus aspectos mercadológicos de consumo⁷ e, por outro, a função de promotor da empatia histórica, apenas, ressaltamos, conclusivamente que a concepção documental presente no material analisado ainda se reveste dos princípios consolidados pela tradição positivista de “prova do real” e materialização dos eventos históricos. Embora, em sua apresentação no **Guia do Professor** indique caminho contrário.

Gráfico 3 - Proposta didática das imagens fotográficas



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Quanto à reflexão da temática em torno do conceito de nação e nacionalismo e a mobilização das mensagens fotográficas como evidências históricas, foi necessário observar,

⁷ Um dos elementos importantes na análise dos usos das imagens visuais, sobretudo das fotografias, diz respeito aos direitos autorais. Sendo a composição imagética um dos recursos de maior custo na produção das obras didáticas, as editoras optam, muitas vezes, em reproduzir um conjunto de imagens pertencentes ao domínio público.

antes de tudo, a organização e estruturação dos conteúdos escolares para, posteriormente, identificar se há nos registros visuais indícios de laços protonacionais possíveis de serem explorados como estratégia didática.

O livro está organizado em quatro unidades temáticas. A primeira unidade, “*Eleições: passado e presente*”, abrange temporalmente o final do século XIX até a segunda década do século XX. Explora as discussões referentes à Industrialização e ao Imperialismo, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a República Velha. A segunda unidade (“*Política e propaganda de massas*”) corresponde ao período da década de trinta a meados dos anos 1940, narrando os eventos da Grande Depressão a Segunda Guerra Mundial e os feitos relacionados ao período getulista. A unidade três (“*Movimentos sociais: passado e presente*”), compreende os longos anos de 1940 a 1970, analisando os acontecimentos da Guerra Fria e as experiências da República Populista e o Regime Militar no Brasil. A última unidade temática (“*Ética na política*”) engloba assuntos relacionados à história do tempo presente como o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a Globalização e a Nova Ordem Mundial e os recentes governos brasileiros após o processo de redemocratização.

Inferimos que – apesar de ter como marco cronológico o recorte que perpassa as experiências históricas entre os séculos XIX até o tempo presente, período de emergência, consolidação e redefinição das “comunidades imaginadas” – os conceitos de nação e nacionalismo não são explicitamente indicados como objetivos didáticos. Ou seja, a dimensão conceitual da aprendizagem não os engloba. Além disso, há uma nítida contradição na primeira unidade em que se propõe objetivamente a “evidenciar que os Estados Nacionais são construções históricas, apresentando exemplos extraídos dos mapas políticos da Europa antes e depois da Primeira Guerra Mundial”, sem ao menos empreender, didaticamente, uma reflexão conceitual de nação. Análoga é a situação da unidade dois, em que não existe, entre os seus objetivos pedagógicos, o trabalho com qualquer conceito correlato à condição nacional. Apenas nas unidades três e quatro encontramos uma proposta de discussão sobre o “nacionalismo reformista”, ligado aos movimentos de Independência da África e Ásia e a “autoridade nacional palestina”.

Isto não limita, obviamente, a ação dos professores em sala de aula, que podem, dentro de suas escolhas, realizar situações didático-pedagógicas que contextualizem, problematizem e construam com os estudantes, tais conceitos. O que chamamos a atenção é para a não presença expressiva de trabalhos pedagógicos com estes fatos linguísticos conceituais tão

importantes, não apenas numa visão holística do ensino de História, mas, sobretudo, no recorte temporal específico desta etapa escolar.

Desta forma, a onipresença das concepções de nação e sua não visibilidade nas propostas didáticas corroboram as colocações de Mario Carretero (2010) acerca dos paradoxos referentes aos objetivos do ensino de História nas escolas. Por um lado, defende-se a formação de sujeitos críticos e capazes de lerem o mundo historicamente compreendendo as amarras dos processos de construção social, política, econômico e cultural. Por outro, predominam os objetivos e estratégias românticas de inculcação e imposição dissimulada dos sentimentos de vínculos nacionais, gestando, conseqüentemente, a criação de uma história da nação única e verdadeira. Sua não problematização e naturalização contribuiriam com esta última proposta curricular.

Disto decorre, portanto, a importância da seleção e da proposição das imagens visuais, não apenas com recursos estéticos, pois, o texto visual é um fato que compõe a narrativa histórica, constrói uma memória visual coletiva e impõe uma dada cultura visual. Em outras palavras, o artefato imagético condiciona o olhar.

Ao lado da imprensa escrita e dos romances, os livros didáticos potencializam os sentimentos de simultaneidade, tal como sugere Benedict Anderson (2008). Indivíduos passaram a ler e a se identificar com produções nacionais desde tenra idade. Tal processo foi maximizado pela introdução das ilustrações nos materiais escolares de grande circulação, articulando, deste modo, a formação dos sujeitos-cidadãos nacionais mediante as imagens mentais, visuais e linguísticas.

No caso específico dos materiais escolares de História, as fotografias desempenham o papel instrumental dos Estados na consolidação de uma espécie de “censo pictórico do patrimônio histórico estatal”. (ANDERSON, 2008)

Estas funções implícitas podem ser identificadas com a presença dos laços protonacionais nas fotografias selecionadas para a composição do material escolar. Das duzentas e setenta e quatro fotografias presentes em “*História & Cidadania*”, apenas sessenta e três não foram identificadas sua presença. O que representa que, 77% das imagens fortalecem elementos apropriados e ressignificados pelos Estados na mobilização de meios provedores dos vínculos de pertencimento nacional.

No capítulo anterior, estudamos os escritos de Eric Hobsbawn (1990) e de Benedict Anderson (2008) na historicização do conceito de nação. Ambos buscam a emergência da condição nacional nas transformações dos laços que fortaleciam vínculos coletivos, sendo-os

transformados na esfera simbólica e “utilizados” pelos Estados territoriais administrativos após a “Era das Revoluções”. Onde não existiam tais elementos, os grupos dominantes, através de instrumentos públicos e privados, forjaram sua criação. Dessa forma, os laços simbólicos dos Estados, do passado histórico comum, das comunidades religiosas, das diferenças étnicas e raciais e do campo linguístico foram incorporados aos sentidos e definições da nação.

Como podemos observar na Tabela 05 e 06, há a presença predominante de elementos estatais nas imagens fotográficas. Das 213 fotografias com indícios de traços do vínculo coletivo nacional, em 126 foi constatado algum aspecto que relaciona diretamente aos domínios do poder territorial administrado pelo Estado⁸. Em sua maioria, são retratos de personagens governamentais ou fatos políticos consolidados na opinião pública. Aspecto que coaduna com as pesquisas de Bittencourt (2008, p. 77), em que consideram que “a história política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país”.

Tabela 5 - Indícios de "laços protonacionais"

Estados territorialmente administrados	126
Lembranças históricas comuns	43
Língua Nacional	26
Etnia	15
Raça	17
Comunidades religiosas	11

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

Tabela 6 - Temática das representações fotográficas

Personagem histórico-político	50
Personalidade histórico-cultural	15
Sujeitos históricos comuns	117
Paisagens urbanas	11
Paisagens agrárias	06
Fato/Acontecimentos	26
Patrimônios/monumentos	16
Outros	31

Fonte: JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015.

⁸ Algumas fotografias apresentaram mais de um laço protonacional.

Este aspecto está presente também nas conclusões de Mauad (2015), a respeito das considerações sobre o levantamento dos dados fotográficos nos livros de História. A pesquisadora destaca o papel das fotografias em ilustrar o conteúdo do texto escrito inserido como meio de comprovação do passado, sendo a sua presença maior nas obras depois dos avanços do capitalismo tipográfico dos anos de 1980. Segundo ela, destacam-se imagens históricas que servem para a consolidação da representação do passado nacional, resultantes da seleção dos sujeitos e de fatos históricos legítimos. Ao primeiro problema elencado anteriormente, aponta para o surpreendente conjunto de fotografias sem informações que as identificam em suas legendas, tais como autor, data, local e o arquivo em que a foto está depositada.

Em certo sentido, as fotografias que compõem o livro didático de História passam a representar a “janela que se abre ao passado” (MAUAD, 2006). Advogando, conseqüentemente, o direito de acesso à verdade fidedigna dos fatos históricos e sociais, dissimula, ao mesmo tempo, não somente seus aspectos interpretativos, mas também, seus processos de criação e significação dos próprios acontecimentos. Ou seja, não evidenciam o processo de construção da fotografia como um olhar na perspectiva da experiência histórica.

A partir de tais colocações, munidos com as possibilidades teóricas dos usos das fotografias nas aulas de História, visando à sofisticação conceitual dos estudantes por intermédio dos conceitos meta-históricos de evidência e mudança, precisamos identificar e compreender o que os jovens alunos entendem sobre os constructos linguísticos de nação e nacionalismo.

3.3 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: CONHECIMENTO E AÇÃO

Refletir sobre nossa prática docente possibilita desnaturalizar os processos de ensino que se cristalizam e naturalizam ao longo das experiências escolares. Os princípios e caminhos metodológicos, as estratégias avaliativas e as concepções de aprendizagem podem ser analisadas em perspectivas, possibilitando, assim, visibilizar aspectos educacionais que, na maioria das vezes, passam despercebidos aos olhos do investigador. É neste sentido que objetivamos analisar uma situação concreta de sala aula com o intuito de identificar os problemas referentes à aprendizagem histórica dos discentes.

Para tal, o grupo-pesquisa selecionado para desenvolver uma ação-reflexão foram os sessenta estudantes distribuídos nas duas turmas do 9º ano (“A” e “B”) do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca. Essas turmas

evidenciaram, ao longo dos três anos exercendo as funções de professor, os problemas quanto à compreensão dos conceitos históricos em diferentes contextos e conteúdos curriculares. Demandando, conseqüentemente, uma investigação tanto dos saberes discentes, quanto das nossas práticas pedagógicas.

Contudo, toda autorreflexão exige um trabalho metódico e criterioso, evitando conclusões generalistas ou simplificadas, que não dão conta de explicar aspectos do fenômeno observado. Também requer o cuidado constante com o estabelecimento de visões ufanistas ou pessimistas das ações e dos resultados alcançados. Neste sentido, as estratégias para a sofisticação da aprendizagem histórica não se apresentam como resposta universal para todos os problemas referente às aulas de História, mas, como caminhos possíveis, que podem dialogar com outras experiências e pesquisas.

Posto desta forma, adotamos o movimento investigativo guiado pelos princípios e métodos da pesquisa-ação, cujos pressupostos estão alicerçados na interação e na participação ativa de todos os indivíduos envolvidos na resolução de um problema, ou seja, nas ações e resoluções desenvolvidas pelos estudantes e o professor na proposta da aula investigada.

De acordo com Michel Thiollent (2011), a pesquisa-ação exige o estabelecimento de relações e de participação entre todas as pessoas envolvidas na situação investigada, onde, inclusive, “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.”. (THIOLLENT, 2011, p. 21)

Desta forma, os investigadores desempenham funções ativas na realidade observada, o que, no campo educacional, possibilita aos professores a ampliação do olhar investigativo sobre suas práticas, bem como, a percepção de algumas especificidades próprias da dinamicidade das situações de aprendizagem vivenciadas nas aulas. O diálogo estabelecido entre, alunos e professores, e as situações surgidas no “calor da hora”, são ricos elementos de observação que nos deixam pistas acerca do fenômeno educativo.

Assim, como metodologia da pesquisa social, a pesquisa-ação amplia e explicita a interação entre pesquisadores e os demais sujeitos participantes, além de priorizar problemas e soluções que emergem das situações sociais vividas. Tem como objetivo resolver ou esclarecer um problema cujas decisões e ações de todos os envolvidos interferem nos resultados obtidos.

Difere das estratégias investigativas convencionais, em que não há participação dos pesquisadores junto com os sujeitos da pesquisa e, geralmente, são considerados como meros

informantes. Da mesma forma, não se enquadra nos rígidos controles das metodologias de experimentação donde a neutralidade, o isolamento de todas as variáveis e as inflexíveis análises quantitativas constituem-se como princípios invioláveis da objetividade científica. Para além disso, segundo Thoillent (2011, p. 28),

[...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação observada pelas ações que decidem aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Todavia, quatro aspectos são importantes no esclarecimento das exigências científicas desta modalidade de pesquisa. Primeiro, quanto às formas de raciocínio e argumentos que se afastam do modelo clássico das conclusões binárias (verdadeiro/falso); em seguida, considerando a pluralidade de lógicas e abordagens argumentativas, nas quais as considerações sobre as questões da linguagem possibilitam, ao pesquisador, o meio de compreender, decifrar, interpretar, analisar e sintetizar o “material” produzido. Ou seja, amplia a percepção das jogadas discursivas com suas manipulações que, ao invés da rigorosidade racionalista da lógica formal, trabalha com a noção de verossimilhança, plausibilidade e probabilidade.

Sendo assim, o consentimento e a consciência de participação dos alunos na pesquisa, e a presença dos instrumentos de captação do registro de áudio, devem ser levadas em consideração na análise posterior dos discursos proferidos pelos sujeitos envolvidos na ação. O olhar observador onipresente em toda situação investigada, mesmo quando o professor-pesquisador participa ativamente da situação-problema, constitui um elemento que interfere nas ações e falas das pessoas. São, noutras palavras, reguladores dos indivíduos.

Outro aspecto refere-se à substituição do tradicional esquema da formulação de hipóteses/coleta de dados/experimentação (comprovação/refutação) pela operação metodológica guiada por determinadas instruções (diretrizes) que, ao término da ação investigada, podem sair fortalecidas, ou, caso contrário, alteradas, abandonadas ou substituídas. Thoillent (2011, p. 39), afirma que,

Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas suposições (quase-hipótese) e, num segundo momento, objetivo de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas.

Nesta perspectiva, os percursos sugeridos para sofisticação da aprendizagem histórica mediante a problematização dos conceitos substantivos, a partir das inferências às evidências fotográficas, são diretrizes que orientam nossa intencionalidade pedagógica. Trazer ao centro das estratégias didáticas elementos do fazer historiográfico a fim de potencializar o pensar historicamente é, portanto, uma quase-hipótese (diretriz) que orienta a prática pedagógica, na qual, ao término do trabalho, poderemos fortalecer, refutar ou apontar mudanças necessárias.

O terceiro elemento diz respeito aos limites e possibilidades das inferências e generalizações emergidas de casos particulares investigados. No caso das generalizações, há o risco do pesquisador estabelecer conclusões mais ou menos abstratas acerca das características próprias das situações e comportamentos observados, e transferir, tais elementos circunscritos do espaço micro, às características globais do fenômeno investigado. Outrossim, as inferências podem ser pré-determinadas pelos ditames das generalizações ocultando aspectos próprios das situações estudadas.

No caso estudado, estaríamos incorrendo no risco de justificarmos uma conclusão generalista da aprendizagem histórica através do “sucesso” ou do “fracasso” nos usos das evidências históricas para a compreensão da mudança conceitual. Ou, ao contrário, concluiríamos previamente que a ação-proposta-analisada resultaria, indubitavelmente, na sofisticação da consciência histórica, visto que “emprega” aspectos do método histórico nas aulas.

Destarte, identificar as formas ideológicas que interferem tanto nas generalizações, quanto nas inferências, são rigores metodológicos apontados por Thiollent para evitar tais equívocos. Assim, “[...] os pesquisadores deveriam estar em condições de estabelecer suas generalizações com base em teorias explicitadas e utilizadas de um processo de raciocínio no qual a informação concreta fosse realmente tomada em consideração.”. (THIOLLENT, 2011, p. 46)

Por fim, a relação entre conhecimento e ação, no caso da pesquisa-ação, consiste em obter informações e saberes em função de uma ação coletiva. É da ação que emerge a descrição do fato e sua problematização, para, posteriormente, ser possível sua transformação. Neste aspecto, nem todas as ações vivenciadas nas aulas são planejadas e controladas. Sua dinamicidade própria articula o saber/fazer e a teoria/prática tornando-a uma rica fonte de pesquisa.

A partir de tal referencial metodológico, o processo de investigação teve início com um primeiro levantamento da situação-problema e da disponibilidade dos sujeitos da

pesquisa. Posteriormente, foi designado um conteúdo histórico e um suporte documental a serem abordados. Por fim, definimos e planejamos as ações a serem executadas.

A pesquisa foi estruturada no formato de sequência didática⁹ com os seguintes objetivos investigativos: perceber como os alunos lidam com as imagens fotográficas; identificar quais as suas ideias acerca dos conceitos de nação e nacionalismos; observar se os discentes relacionam tais ideias de nação com os seus elementos constitutivos e/ou com a leitura do texto fotográfico. Didaticamente, a proposta visa desnaturalizar a imagem fotográfica como representação fiel do real e problematizar (historicizar) os conceitos de nação como uma construção discursiva moderna.

Entre os conteúdos programáticos de ordem procedimental propomos a leitura de imagens fotográficas como documentos-monumentos e a sugestão de soluções a problemas históricos. Do ponto de vista atitudinal, as aulas visam estimular situações de diálogo e do trabalho em grupo.

A organização do tempo pedagógico foi pensada para três encontros, totalizando seis horas/aulas. Tais aulas ficaram organizadas em dois tipos de atividades: uma preparatória e uma da sequência didática propriamente dita, cada uma, dividida em duas etapas distintas.

No primeiro momento preparatório, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa mediante o seguinte tema gerador:

“refletindo sobre os diversos assuntos estudados este ano, mencionamos constantemente conflitos entre diversos povos. Vejamos, pesquisamos sobre a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o Nazismo, a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e seus conflitos, os estudos sobre a História do Brasil a partir do governo de Vargas, do Populismo e do regime militar. Fatos históricos que tiveram sempre uma ligação com algo que discutimos: a nação. Afinal o que é dizer: eu sou brasileiro, eu sou francês, sou inglês, sou alemão? O que é uma nação?” (Hugo Alexandre, 2017, primeira aula do 9º ano A).

Após um momento de explosão de ideias, os estudantes foram convidados a registrarem por escrito uma definição de nação. A comparação da construção dos discursos orais e escritos indicam dificuldades diferentes quanto à compreensão dos conceitos históricos. Os raciocínios verbalizados muitas vezes diferem do seu formato escrito, inclusive no sentido de complexificação. Analisar e comparar tais dimensões fez-se necessário.

A segunda etapa da atividade preparatória intitulou-se “*Quais fotografias falam de mim quando digo quem sou nas redes sociais?*”, na qual os alunos foram solicitados a

⁹ Sobre os usos da sequência didática nas aulas de História, ver: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Aula de História: evento, ideia e escrita**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

escolherem uma fotografia pessoal publicada em suas redes sociais. Entre os objetivos traçados estavam: a) mobilizá-los a perceber que as imagens visuais possuem caracteres descritivos (iconografia) e mensagens (iconologia) construídas a partir das intenções dos fotógrafos e dos fotografados; b) iniciá-los na leitura e problematização do registro visual (autoria, datação, intencionalidades).

O procedimento pedagógico consistiu em sugerir aos alunos que apresentassem ao grupo uma fotografia pessoal buscando responder as seguintes perguntas: Quem foi o fotógrafo? A imagem foi fotografada em qual data? Existe algum elemento que evidencie uma marca característica deste tempo congelado na imagem fotográfica? Quais as possíveis intenções do fotógrafo ao escolher registrar tal momento? Quais traços podem ser identificados nas fotografias (temas, objetos, pessoas)? Que mensagem você aluno quis passar ao publicar o registro visual?

A iniciação da discussão e do trabalho sobre fotografia possibilitou a elaboração de outra questão-problema: os registros fotográficos nos permitem perceber pistas de quem são as pessoas, ou como elas se apresentam para os outros? É possível conhecer um grupo, ou melhor, uma nação, através da fotografia?

Após tais problematizações, foram selecionadas vinte fotografias sendo dez pertencentes ao livro didático em uso e as outras dez retiradas dos grandes portais virtuais de notícias. Os critérios adotados residiram na presença de elementos protonacionais sugeridos pelos historiadores Erick Hobsbawn (1990) e Benedict Anderson (2008) que foram apropriados e (re)significados pelos Estados nacionais ao longo da modernidade. Ou seja, buscamos nas imagens visuais, evidências dos “Estados territorialmente administrados”, “comunidades religiosas”, “língua nacional”, “raça”, “etnia” e “lembranças históricas comuns”. O objetivo era observar se os alunos conseguiam identificar e problematizar tais elementos.

A leitura das fotografias foi livre, ou seja, os elementos associados ao conceito de nação não foram problematizados previamente. O olhar dos alunos podia ou não identificá-los. A intencionalidade foi “jogar” com os laços nacionais presentes nas fotografias abaixo:

Fotografia 1- Apresentação durante o *Undokai* em São Paulo (2016)



Fonte: Página do G1.com¹⁰

Fotografia 2 – Dança folclórica da Festa alemã, em Juiz de Fora (2016)



Fonte: Página do G1.com¹¹

Fotografia 3 - Vista aérea da reserva mineral do Pará e Amapá (2017)



Fonte: Página da Uol Notícias¹²

¹⁰ Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/undokai-tradicional-festa-japonesa-celebra-os-65-anos-da-associacao-japonesa-em-santos.ghtml>> Acesso em: 04/09/17

¹¹ Disponível em <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2016/09/festa-alema-une-cultura-tradicao-e-historia-em-juiz-de-fora.html>> Acessado em: 04/09/17

¹² Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/bbc/2017/09/04/reacao-ao-fim-da-renca-foi-histeria-infantilidade-e-desinformacao-dizem-geologos.htm>> Acessado em 04/09/17

Fotografia 4 – Manifestação popular da Lavagem das escadarias do Bomfim (2017)



Fonte: Página do G1.com¹³

Fotografia 5 – Paisagem da Nova Lagoa no centro de João Pessoa (2017)



Fonte: Página do G1.com¹⁴

Fotografia 6 – Cerimônia de pose da Presidenta Dilma Rousseff (2015)



Fonte: Página da Revista Veja¹⁵

¹³ Disponível em <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/lavagem-do-bonfim-confira-esquema-completo-para-festa-em-salvador.html>> Acessado em 04/09/17

¹⁴ Disponível em <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/06/nova-lagoa-e-inaugurada-apos-obras-de-melhorias-em-joao-pessoa.html>> Acesso em 04/09/17

¹⁵ Disponível em <<http://veja.abril.com.br/galeria-fotos/cerimonia-de-posse-de-dilma-rousseff/>> Acesso em 04/09/17

Fotografia 7 – Patrimônio histórico, o Museu do Ipiranga (2017)



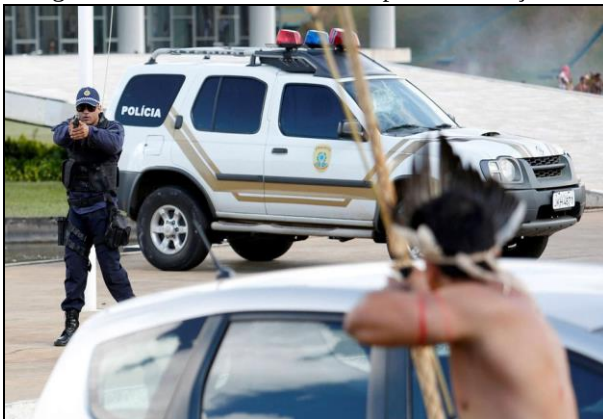
Fonte: Página da Revista Época¹⁶

Fotografia 8 – Casa da Moeda (2017)



Fonte: Página da Revista Época¹⁷

Fotografia 9 – Protesto em Brasília por demarcações de terras indígenas (2017)



Fonte: Página do G1.com¹⁸

¹⁶ Disponível em <<http://epoca.globo.com/politica/expresso/noticia/2017/09/luiza-trajano-encabeca-movimento-para-restaurar-museu-do-ipuranga.html>> Acesso em 04/09/17

¹⁷ Disponível em <http://epoca.globo.com/politica/expresso/noticia/2017/08/maia-tera-de-ouvir-queixas-sobre-privatizacoes-que-deveriam-ser-dirigidas-temer.html>> Acesso em 04/09/17

¹⁸ Disponível em <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/indios-fazem-manifestacao-em-brasilia-e-fecham-esplanada-houve-confronto-com-pm.ghtml>> Acesso em 04/09/17

Fotografia 10 – Participação do Papa Francisco na Jornada da Juventude no Rio de Janeiro (2013)



Fonte: Página do Portal Notícia Terra¹⁹

Fotografia 11 – Manifestação em Brasília em favor da ficha limpa (2011)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 301.

Fotografia 12 – Populares em fila de caixa eletrônico na cidade de Boa Vista (2010)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 279.

¹⁹ Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/papa-francisco-no-brasil/rj-igreja-volta-a-pedir-doacoes-para-pagar-dividas-da-jmj,2ccc89aa21d94410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>> Acesso em 04/09/17

Fotografia 13 –Promulgação da Constituição Federal (1988)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 245.

Fotografia 14 – Comício das eleições diretas em Minas Gerais (1984)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 242.

Fotografia 15 – Multidão no culto ecumênico em homenagem a Vladimir Herzog (1975)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 238.

Fotografia 16 – Registro visual oficial da Seleção Brasileira no final da Copa do Mundo (1958)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 215.

Fotografia 17 – Manifestação contra o aumento da tarifa dos transportes em São Paulo (2015)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 155.

Fotografia 18 – Discurso de Vargas justificando as razões para a implementação do Estado Novo (1937)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 146.

Fotografia 19 – Registro visual dos marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata (1910)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 87.

Fotografia 20 – Escultura de Maria Bonita e Lampião da Casa da Cultura de Serra Talhada (2010)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 84

Na primeira etapa, as turmas foram divididas em pequenos grupos e as vinte fotografias distribuídas. O desafio foi responder o seguinte problema-hipotético: um turista, ao visitar o Brasil, perdeu todas as fotografias registradas após um ataque cibernético de um hacker em seu *smartphone*. A missão consiste em ajudá-lo a reunir imagens que expressem o que é a nação brasileira, selecionando algumas fotografias que o grupo possui em sua coleção particular. Quais imagens cada grupo escolhe entregar ao viajante?

Após a seleção dos registros visuais, os discentes foram convidados a apresentá-los ao grande grupo, buscando justificar os porquês de suas escolhas. A todo o momento, os alunos eram estimulados a apontarem elementos nacionais identificados nas fotografias e dizer, se estes, foram os responsáveis pela formação dos Estados nações ou, ao contrário, foram criados posteriormente para justificar a condição nacional.

O momento dialogado na aula possibilitou o confronto de ideias, enriquecendo a problematização do conceito de nação. Os discursos e as perguntas captadas por instrumentos

de áudio e posteriormente transcritas compõem um rico material de análise das ideias históricas dos estudantes, apontando caminhos para a sofisticação da aprendizagem dos estudantes.

Prosseguimos analisando tais instrumentos para propor estratégias didático-pedagógicas que potencializem a sofisticação do pensar historicamente, ou seja, que promovam situações favoráveis aos alunos para estarem dispostos a lerem o mundo a partir da imaginação histórica, com a historicidade nos olhos. Esta é uma condição que requer um “letramento histórico”, ou melhor, uma utilização das competências específicas do saber histórico para a construção de narrativas abertas à criticidade e a contrapontos que garantam a continuidade da reinterpretação da história.

4 JOGO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA SALA DE AULA

O diálogo, entre os campos da experiência docente e acadêmica, amplia as possibilidades de problematização da aprendizagem histórica, permitindo um olhar diferente para as práticas e os lugares ocupados pelos sujeitos nos processos de ensino. Colocam os princípios e as metodologias do ensino de história numa perspectiva crítica, desnaturalizando.

Neste sentido, investigar a consciência histórica como estrutura fundante do pensamento humano, podendo ser complexificada com as intencionalidades pedagógicas propostas nas aulas de história é um movimento de constante “reinvenção” do fazer docente. Da mesma forma, mobilizar os estudantes a inferir sobre os conceitos que dão forma a construção do conhecimento histórico é garantir-lhes centralidade na produção de saberes significantes em seus percursos escolares.

A atenção aos problemas de aprendizagens dos nossos estudantes nos impulsionou a realizar um caminho de pesquisa em que foram problematizadas as possibilidades do pensar, aprender e ensinar historicamente. Com o objetivo de apontar caminhos didáticos que contribuíssem para a elaboração de relações conceituais mais ampliadas e, consequentemente, o favorecimento da compreensão histórica, foi planejada e executada uma vivência pedagógica em grupo a partir do manuseio das fontes documentais fotográficas.

Fez-se, então, necessário transitar nas discussões acerca das relações entre o conhecimento histórico e seus conceitos estruturantes, bem como, nas reflexões historiográficas sobre um conteúdo curricular específico e as possibilidades dos usos de outras linguagens nas salas de aulas.

Dessa forma, consideramos o “ensinar História” como criação e adoção de estratégias que forneçam situações para que os discentes exercitem alguns procedimentos característicos da produção do conhecimento histórico, tais como, observar, identificar, relacionar, problematizar, argumentar e explicar historicamente, a partir da resolução de uma questão-problema. Disto, reside nossa concepção de “aprender História” cujo pressuposto pauta-se na compreensão conceitual e na apropriação de elementos do fazer historiográfico, permitindo, consequentemente, o entendimento dos seus processos de produção, o que viemos, até então, definindo como complexificação e sofisticação da aprendizagem.

Observando e analisando o material de pesquisa coletado, constatamos um salto conceitual por parte dos nossos estudantes, que num primeiro momento construíram simples definições sobre o conceito de nação, mas que, ao serem mobilizados a resolverem um

problema proposto, manipularam os registros fotográficos na produção dos argumentos. Inferimos, então, que as fotografias foram constituídas em evidências ao serem mexidas e remexidas pelos estudantes que entusiasticamente procuravam elementos do conceito substantivo de nação.

4.1 COMPREENDENDO CONHECIMENTOS: O SABER HISTÓRICO DOS ESTUDANTES

A aula de História como um espaço de construção, compreensão e significação do conhecimento histórico possibilita o entrelaçamento de saberes e práticas promovendo, assim, o encontro dos diferentes modos de usos e de acesso ao passado por todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Desta maneira, a proposta de pesquisa-ação no formato de uma sequência didática proporcionou identificar e analisar os argumentos dos alunos em testar suas afirmações históricas, tal como, os seus entendimentos sobre a relação entre suas arguições e as evidências sobre as quais repousam.

Portanto, foi possível proporcionar um espaço de aprendizagem mobilizadora da compreensão do movimento de construção temporal dos conceitos históricos, através dos usos dos documentos-monumentos fotográficos.

A priori, nosso olhar investigador foi guiado por outras pesquisas vinculadas à aprendizagem histórica (ASHBY, 2006; BARCA 2001; COOPER, 2006) para, em seguida, pensarmos nas especificidades do grupo-participante. Assim, buscamos parâmetros para compreender: como os estudantes lidam com o conhecimento histórico? Quais relações estabelecem com os conceitos estruturantes do saber de referência? Que tipos de afirmações realizam e quais relações estabelecem com as evidências históricas?

Por este viés, buscando os direcionamentos conclusivos da pesquisadora Rosaly Ashby (2006), ao discutir os dados de uma pesquisa realizada com 320 crianças britânicas de três escolas primárias e seis escolas secundárias, em que, alguns alunos foram capazes de trazer uma compreensão sofisticada de evidência, em relação aos demais. A pesquisadora elencou cinco estratégias dos estudantes para justificar suas respostas: i) livros e especialistas; ii) relíquias e registros; iii) credibilidade de variadas fontes; iv) questionamento da afirmação (inferência a partir das fontes); v) plausibilidade.

Diante dos resultados chegou ao entendimento que os alunos mais jovens tendem a contar com autoridade dos livros e especialistas, mais do que os alunos mais velhos, ainda que permaneça um número de alunos mais velhos que também o fazem. A pesquisa trouxe à tona

o salto conceitual que os alunos precisam fazer, a partir da compreensão das fontes, como testemunhos para trabalhar o conceito de evidência. Neste sentido, a investigação histórica pode caminhar ao lado das estratégias pedagógicas no ensino de História, potencializando, assim, uma maior aproximação e significação dos estudantes pelo saber histórico.

Ashby afirma que somente um “saber como” pode oferecer o “direito de certeza”. Neste caminho, as diferentes questões exigem diferentes procedimentos. Logo,

[...] o ensino de História necessita prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação entre as evidências e as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu) e as informações sobre o passado que elas apoiam. (ASHBY, 2006, p. 155)

A autora apresenta o “pensar de forma mais sofisticada” como um dos objetivos da aprendizagem histórica. Propõe a categorização das ideias dos adolescentes acerca da empatia histórica da seguinte maneira: **“o passado opaco”** (a experiência do passado parece inteligível); **“estereótipos generalizados”** (as ações e instituições do passado são compreendidas por uma referência a uma descrição convencional de intenções e valores); **“empatia derivada do cotidiano”** (o passado é interpretado a partir do tempo presente, não havendo distinção entre as diferentes temporalidades); **“empatia histórica restrita”** (a compreensão histórica é resultado das inferências as evidências sobre uma situação histórica específica); **“empatia histórica contextualizada”** (quando um conjunto vasto de evidências fundamentam as explicações históricas).

Noutra investigação, inquirindo similarmente sobre a análise das ideias que os sujeitos manifestam acerca da História, Isabel Barca (2001) sistematiza os princípios e as estratégias da aprendizagem histórica trabalhando com narrativas de jovens portugueses dos 6 aos 14 anos, explorando a noção de provisoriedade da explicação histórica. Categoriza as respostas dos estudantes em cinco níveis conceituais: **“estória”** (centra-se na informação descritiva ou explicativa restrita); **“explicação correta”** (apresenta o nível do senso comum sendo valorizado o testemunho direto); **“quanto mais fatores melhor”** (distinguem fontes e explicações sem confundir os conceitos de explicação e evidência); **“uma explicação consensual”** (indicam posturas de objetividade nas quais as evidências são instrumentos de verificação da verdade); **“perspectiva”** (as evidências históricas confirmam ou refutam a verdade histórica, o que indica a noção de verossimilhança).

Desta maneira, sequencialmente da mais genérica a mais complexa, identifica os níveis de explicações históricas que se caracterizam pelo seu modo descritivo e restritivo centrado na informação crua enquanto outras se caracterizam pelo nível do senso comum, em que há uma sobrevalorização das testemunhas diretas, sofisticando-se, posteriormente, pela soma de fontes ou interligação de fatos como condição básica das afirmações históricas. Em seguida, percorre-se pelo nível do entendimento que as fontes (evidências) são encaradas como verificações da verdade e, por fim, um estágio em que as narrativas são elaboradas a partir das evidências históricas, entendida como instrumento de confirmação ou refutação de argumentos. Neste último estágio, os estudantes compreendem que a história é resultado de operações mentais e que são sempre respostas de determinados pontos de vistas.

Ressaltamos, todavia, que a apropriação de modelos ideal-típicos dos raciocínios históricos das crianças e jovens deve ser manejada com cautela, evitando, por exemplo, atrelar a ideia de progresso contínuo ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, generalizar a evolução do pensamento mais simples a mais complexos.

As conclusões das pesquisas sobre a aprendizagem histórica de crianças e adolescentes explicitam que, em diferentes idades, há diferentes níveis de compreensão, como também em alunos da mesma faixa etária, conforme identificamos nas análises de Hilary Cooper (2006) sobre os processos de investigação histórica, através da compreensão do conceito de tempo e dos usos das fontes históricas pelas crianças de três a oito anos. Com base nas narrativas dos alunos de quatro anos sobre continuidade e mudança ao longo do tempo, Cooper identificou alguns raciocínios que se limitavam a perceber apenas os aspectos do “novo” e do “velho”, a partir das inferências das fontes históricas, enquanto que outros buscaram explicar o porquê das pessoas serem diferentes. Isto revela, para a pesquisadora, um pensamento mais elaborado.

Assim, também conclui Barca, em seu estudo (2001, p. 32) “nota-se que, neste estudo, alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento claramente explicativo e alguns mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição.” Deste modo, os estágios de desenvolvimento mental não são invariantes. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível dos adolescentes de dezesseis anos e vice-versa.

Tais orientações teóricas nos ajudam a percebermos melhor as formas do pensar historicamente do grupo-participante. Contudo, antes de avançarmos na reflexão das ideias históricas dos estudantes envolvidos na pesquisa é necessário esclarecermos os limites metodológicos nos quais operamos. Primeiramente, em relação ao elemento de incerteza

presente na pesquisa-ação e, sobretudo, no espaço escolar. Ou seja, vários aspectos que influem nos resultados obtidos não são totalmente controláveis pelo pesquisador-participante. Por exemplo: o número dos estudantes sofreu pequenas variações nos tempos pedagógicos (horas aulas) reservados para a execução das atividades planejadas; assim como, o espaço físico da aula, modificando de uma turma para outra (uma na própria sala de aula enquanto a outra na sala de leitura), a própria dinâmica do exercício proposto, que foi adaptado para suprir outras demandas escolares, tais como a ausência de professores no dia da vivência e outras atividades escolares próprias do calendário pedagógico, levando a uma reorganização da Escola como um todo e, inclusive, a indisponibilidade de materiais audiovisuais.

Todos esses aspetos reafirmam a substituição do tradicional esquema investigativo (formulação de hipótese / coleta de dados e experimentação / comprovação ou refutação) para a adoção de instruções (diretrizes) que, ao término da ação, podem ser fortalecidas, alteradas, abandonadas ou substituídas. À vista disto, buscamos adiante responder: o procedimento didático mobilizou os estudantes a compreenderem a construção histórica do conceito de nação mediante as inferências das fontes fotográficas? Foi possível sofisticar a aprendizagem histórica? Em que aspectos? O que pode ser modificado ou substituído para que tal instrumento seja mais eficaz na aprendizagem dos discentes?

Noutra questão metodológica, consideramos que a interação e participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na resolução da questão-problema, princípios estes relacionados à pesquisa-ação, nos exigem o entendimento de que no “calor da hora” novas questões e abordagens surgem sem prévio planejamento do pesquisador, exigindo, consequentemente, uma solução rápida para transformar tais contribuições em elementos agregadores dos objetivos iniciais propostos.

No contexto da sala de aula, as intervenções dos discentes, constantemente, retiram da zona do conforto os professores, lançando-os o desafio de transformar tais contribuições em elementos de aprendizagem. No caso específico estudado, os aspectos identificados pelos estudantes nos registros fotográficos, bem como, os argumentos explicativos construídos acerca do conceito de nação, não se restringiram aos elementos protonacionais indicados por Eric Hobsbawm (1990) e Benedict Anderson (2008). Os alunos foram além, demonstraram que possuem concepções sobre a condição nacional, conseguindo, inclusive expressar critérios dos quais utilizam em suas afirmações e que, previamente, não foram se quer pensados por nós.

Logo, as respostas dos estudantes em relação ao conceito de nação não foram consideradas pelas conclusões binárias de verdadeiro/falso e certo/errado, mas pela pluralidade de abordagens e argumentos transformados em outros questionamentos que, embora não tenham caminhado para conclusões conceituais “definitivas”, possibilitaram a promoção de espaços de dúvida e incerteza tão necessários para a desnaturalização de tal ato linguístico.

No que diz respeito à execução dos procedimentos pedagógicos realizados, no primeiro momento preparatório os dois grupos (9º anos A e B) foram convidados a participarem da pesquisa sendo-lhes solicitada a autorização dos responsáveis através do Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido resguardando. Desta maneira, a obediência aos princípios éticos necessários para assegurar o respeito à menor idade dos sujeitos envolvidos. Nesta ocasião, foi coletada uma definição escrita de cada aluno sobre a definição de nação (ver Tabela 07).

Sobre este exercício de escrever uma definição de nação, identificamos dificuldades quanto à construção de frases coerentes e coesas, evidenciando, portanto, problemas referentes aos usos da língua culta. Entretanto, foi possível captar os elementos dos quais os estudantes elencam para identificar e conceituar as nações. Entre eles, predominaram aos seguintes critérios: a) conjunto de pessoas reunidas; b) termos vinculados à noção de patriotismo; c) conjunto de pessoas reunidas com algum propósito coletivo; d) questão do nascimento e da origem; e) a diferença cultural como identificação da nação; f) a residência como fator determinante da nacionalidade; e g) elementos vinculados aos Estados (governos).

A grande incidência dos aspectos vinculados ao “povo”, a “população”, a “união”, bem como, ao “governo” e as “leis” corrobora com os resultados encontrados por Luis Fernando Cerri e Jonhathan de Oliveira Molar (2010) no projeto “Jovens diante da História” em que

um dos dados mais significativos é a vontade dos habitantes, que aparece em média como fato mais importante para que um território faça parte de uma nação. Diante desses dados, fica caracterizada a predominância de uma concepção política de nação, que a entende como resultado de um contrato, de uma adesão a um projeto coletivo, em vez de uma decorrência natural da terra, da etnia ou da língua, que dispensasse a decisão voluntária dos seus integrantes. (CERRI & MOLAR, 2010, p. 164)

Tabela 7 - Aspectos conceituais dos estudantes sobre nação

Elemento que definem uma nação;	Registros
---------------------------------	-----------

Conjunto de pessoas reunidas (“povo” / “população”)	32
Noção de patriotismo (“honra” / “respeito” / “idolatrar”)	19
Conjunto de pessoas reunidas com algum propósito	12
Ideia de nascimento / origem	10
Referência à diferença cultural	10
Critério de residência	06
Referência ao Estado (“leis” / “governo”)	06
Referência a “território” / “lugar”	04
Referência ao conceito de país	04
Critério de possuir uma cultura própria	04
Referência aos laços sanguíneos	03
Critério de auto-reconhecimento	02
Referência ao conceito de raça	02
Referência à língua nacional	02
Reconhecimento de outro país	02
Possuir algo em comum	01
Conjunto de coisas	01
Adesão à causa nacional (“aceitar a ideia do país”)	01
Referência ao passado em comum	01
Referência ao conceito de representação	01

Entretanto, em menor quantidade, foram destacados os elementos relacionados à noção de lugar/território; ao conceito de país; a posse de algo em comum; um conjunto de coisas; a adesão à causa nacional; a auto identificação; ao conceito de representação; a especificidade de uma cultura, ao conceito de raça; aos laços sanguíneos; a língua nacional; e ao reconhecimento da comunidade internacional.

Quadro 1 - Definição de nação para os estudantes

Everton (9º ano A):

Pra mim nação e varias pessoas reunidas no mesmo lugar.

Agnys (9º ano A):

Nação são povos com diferentes gosto e cultura

Gustavo (9º ano A):

Pra mim nação e pessoas que respeita sua pátria, tem que ter leis em seus pais.

Tainá (9º ano B):

Grupo grande de pessoas, de raças diferentes, mas existem pessoas que são sua pela nação.

Júlio (9º ano B)

Eu acho que nação são as pessoas que luta pelo próprio país eu acho também que nação é as pessoas tentando ajuda o melhora o país.

Em relação aos modos de construção linguística da definição conceitual e seus possíveis indicadores de um olhar histórico, isto é, de uma leitura a partir da experiência temporal humana capaz, de identificar e compreender as mudanças e permanências do conceito de nação pode-se concluir que, majoritariamente, os alunos não utilizaram visivelmente de recursos ou representações do passado (ver quadro 01). Logo, aproximaram suas respostas ao nível da “**empatia derivada do cotidiano**” proposta por Rosaly Ashby (2006), em que não há distinção entre as diferentes temporalidades, sendo o passado condicionado ao tempo presente.

Porém, mesmo não demonstrando uma compreensão histórica advinda das inferências e evidências ou uma maior problematização histórica, alguns estudantes demonstraram maior complexidade em suas colocações (ver Quadro 02), das quais, identificamos ora respostas mais “sofisticadas” semanticamente, ora apontamentos em direção à noção de **construção** da condição nacional.

Quadro 2 - Definição do conceito de nação para os estudantes

Lidiano (9º ano A):

O que constitui uma nação são as pessoas de um país, pois eles, essas pessoas estão ligadas de alguma forma, mas o que faz dessas pessoas uma nação é eles estarem unida por um objetivo, sobre algo que mude seu país, é estar juntas em todos os momentos, ajudando uns aos outros, é ir para as ruas e protestar, brigar por algo que quer e também ter orgulho do seu lugar e de seus governantes

Tays (9º ano A):

Na minha opinião, eu defino nação como um conjunto de pessoas unidas que habitam um determinado território autônomo, que passam a se reconhecer como tal, e também sejam reconhecidas por outros países como uma nação, e além disso, que possua um conjunto de leis e um governo, capaz de comandar e impor a ordem sobre essas pessoas.

Vitoria (9º ano B)

Nação é um conjunto de cultura, costumes, governo, músicas, danças que caracterizam uma população, aconteceram algumas guerras mundiais no passado em que o motivo também foi o nacionalismo extremado que as pessoas tinham orgulho de sua nação e

não aceitavam as outras

Este exercício de analisar as ideias prévias dos estudantes do “Grotão” permitiu repensar as estratégias e metodologias pedagógicas mobilizadoras da aprendizagem da História. Assim sendo, diante das dificuldades de compreensão temporal do conceito substantivo de nação, a proposta de mobilização de problematização e interpretação dos documentos visuais foram redirecionadas por perguntas que conduzissem os alunos a questionamentos abrangentes do conceito de segunda ordem do “tempo”, tais como: as fotografias são do tempo presente ou do passado? Como você identifica o tempo da fotografia? Que elementos você identifica nas fotografias que caracterizam uma nação? Esses aspectos nacionais sempre estiveram presentes? Mudaram? As nações, então, sempre existiram? Podem sofrer modificações?

Tais perguntas reestruturaram a organização da “sequência didática propriamente dita” o que, a princípio, foi planejado em dois momentos: 1º) uma atividade de leitura das imagens fotográficas utilizadas pelos próprios estudantes em suas redes sociais, com o intuito de desnaturalizar tais registros, apontado, conseqüentemente, os seus aspectos vinculados à cultura visual da qual emergem; e 2º) uma dinâmica em grupo com a “missão” de solucionar um problema a partir do manuseio e reflexão dos documentos fotográficos.

Por motivos de ordem estrutural da escola, como a indisponibilidade de recursos audiovisuais, e de repostas às demandas cotidianas (faltas de professores e “subidas” de aulas vagas), não foi possível realizar com o grupo-participante do “9º ano A” o primeiro momento. Já a segunda etapa foi vivencia na “Sala de Leitura” e os grupos expuseram suas escolhas separadamente.

Tabela 8 - Relação fotografia e laços protonacionais do 9º ano A

Fotografia	Laços protonacionais	Quantidade
<i>Nova Lagoa no Centro de João Pessoa</i>	Território	02
<i>Casa da Moeda</i>	Estado administrado	02
<i>Jornada da Juventude no Rio de Janeiro</i>	Comunidade religiosa	02
<i>Manifestação em favor da Ficha Limpa</i>	Língua / Estado administrado	02
<i>Final da copa do mundo de 1958</i>	Lembrança história comum	02
<i>Escultura de Maria Bonita e Lampião</i>	Lembrança histórica	02

	comum	
<i>Comício por eleições diretas em MG.</i>	Língua / Estado administrado	01
<i>Posse da Presidenta Dilma</i>	Estado administrado	01
<i>Renca, a reserva mineral do Pará e Amapá</i>	Território	01

De uma maneira geral, a adesão à proposta de pesquisa foi satisfatória envolvendo os alunos na identificação e escolha de fotografias que ajudassem o turista-fictício a guardar na memória elementos que conceituam a nação. Entre as fotografias destacadas (ver tabela 8) há aspectos vinculados aos laços protonacionais de “território”, “Estado territorialmente administrado”; “língua”; “lembrança histórica comum” e “comunidades religiosas”. Todavia, tais laços apropriados e resignificados pelos Estados Nação ao longo do século XIX e XX (HOBBSBAWM 1990; ANDERSON, 2008) não foram destacados nas explicações orais dos estudantes (ver quadro 03).

Analizando as explicações históricas a partir das colocações de Isabel Barca (2001), no exercício de inferência realizado nas fotografias, concluímos que os discentes centraram-se nos aspectos descritivos dos documentos (nível - “**estórias**”) e/ou apontaram apenas elementos vinculados ao senso comum do cotidiano (nível – “**explicação correta**”), sem avançarem numa maior problematização dos documentos e dos modos de sofisticar o pensamento histórico. De modo geral, a individualização dos grupos não mobilizou um espaço de diálogo e confronto das ideias dos adolescentes, tornando a aula “engessada”.

Quadro 3 - Explicações históricas dos discentes

Suely (9º ano A):

É a primeira mulher brasileira a ser presidenta. É tipo top.

(Fotografia 06 – “Posse da Presidenta Dilma Rousseff”)

Gabriel (9º ano A):

Mostra todo mundo junto, tipo união.

(Fotografia 17 – “Manifestação contra o aumento da tarifa dos transportes”)

Ítalo (9º ano A):

É um lugar onde todos se encontram.

(Fotografia 05 – Nova Lagoa no Centro de João Pessoa – PB)

Felipe (9º ano A):

Marcou o passado, é o Rei do Cangaço.

(Fotografia 20 – “Escultura de Maria Bonita e Lampião”)

Anderson (9º ano A):

A maioria dos marinheiros são negros.

(Fotografia 19 – “Marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata”)

Alice (9º ano A):

O Brasil abrange várias culturas diferente da Europa que antigamente só abrangia os brancos, e hoje em dia não. O Brasil é uma diversidade muito grande.

(Fotografia 19 – “Marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata”)

Felipe (9º ano A):

“Pra mim um país para ser nação tem que ter um time de futebol”.

(Fotografia 16 – “Final da Copa do Mundo de 1958”)

Ademais, as fotografias não foram concebidas em seus aspectos documental-monumentais (LE GOFF, 1990), em que deveriam ficar visíveis as marcas de uma materialidade do passado, bem como, os processos de criação das memórias selecionadas para se perpetuarem no tempo. A ação de expor apenas elementos descritivos nos documentos corroborou com a reafirmação da fotografia como representação fiel da realidade.

Por fim, metodologicamente é importante destacarmos que a presença do gravador limitou a livre expressão dos jovens.

Diferentemente foram as ações vivenciadas pelo grupo-participante “9º ao B”, sendo possível, inclusive, realizar o **primeiro momento** de leituras de suas imagens visuais compartilhadas nas redes sociais. De livre e espontânea vontade, um estudante por vez apresentou a turma uma fotografia considerada significativa. Os demais alunos foram desafiados a opinarem sobre que mensagens o sujeito-publicador tinha ao compartilhar tal registro, em seguida sobre as intenções do sujeito-fotógrafo e, por fim, as possíveis interpretações dos sujeitos-leitores-internautas. Ao término de vozes e risos, o aluno que apresentou o registro expressou qual era a sua intenção ao publicar.

O trabalho realizado construiu um espaço de diversão. Inspirou a preparação para introduzir os discentes na leitura dos registros visuais, chamando-os atenção para todo um conjunto de significados envolvidos em sua produção, circulação e consumo.

Ao compararmos as fotografias elencadas pelos dois grupos participantes (ver Tabelas 8 e 9) é notória uma maior quantidade e diversidade de documentos indicados pelo grupo do “9º ano B”. Em que, para além dos elementos nacionais de “território”, “Estado administrado”, “língua” e “comunidade religiosa”, foram destacados laços vinculados às

questões de “etnia/raça” e de “povo”. Contudo, o aspecto de maior significância consistiu na forma em que se deram as arguições e fundamentações dos grupos.

Coletivamente foi construída uma tabela no quadro branco indicando a identificação numérica de cada fotografia selecionada por cada grupo, possibilitando, posteriormente, o exercício da comparação. O grupo destoante na escolha foi convidado a justificar o critério utilizado para a não seleção, o que provocou discordância e agitação. Em poucos minutos, os grupos travaram uma verdadeira batalha em defesa de suas ideias e por vezes, inclusive, “esqueceram” a presença tanto do gravador, quanto do “professor”.

Tabela 9 - Relação fotografia e laços protonacionais do 9º ano B

Fotografia	Laços protonacionais	Quantidade
<i>Protesto por demarcações de terras indígenas</i>	Etnia/Raça	03
<i>Manifestação em favor da Ficha Limpa</i>	Língua / Estado administrado	03
<i>Manifestações contra o aumento da tarifa dos transportes</i>	População / Língua	03
<i>Nova Lagoa no Centro de João Pessoa - PB</i>	Território	02
<i>Posse da Presidenta Dilma Rousseff</i>	Estado administrado	02
<i>Casa da Moeda</i>	Estado administrado	02
<i>Fila para caixa eletrônico na cidade de Boa Vista (RR)</i>	População / Estado administrado	02
<i>Comício por eleições diretas em Minas Gerais</i>	População / Língua / Estado administrado	02
<i>Final da Copa do Mundo de 1958</i>	Lembrança histórica comum	02
<i>Escultura de Maria Bonita e Lampião</i>	Lembrança histórica comum	02
<i>Lavagem das escadarias dos Bonfim</i>	Comunidade religiosa	01
<i>Jornada da Juventude no Rio de Janeiro</i>	Comunidade Religiosa	01
<i>Assembleia de promulgação da Constituição Federal de 1988</i>	Estado administrado	01
<i>Culto Ecumênico em homenagem ao</i>	Comunidade religiosa /	01

<i>jornalista Vlademir Herzog</i>	população	
<i>Marinheiros envolvidos na Revolta da Chibata</i>	Etnia /Raça	01

No diálogo registrado (ver Quadro 4) constatamos que as equipes conceberam os documentos fotográficos como evidências históricas na medida em que empreenderam ações de identificação, observação e análise dos elementos visíveis e ocultos presentes nos registros visuais, utilizando, aliás, critérios para fundamentarem suas escolhas e explicações. Discordaram sobre a inclusão ou exclusão da História, como elemento constituidor da nação e, sobretudo, apontaram o entendimento da emergência das nações como resultado de um processo de construção (mudança na ordem do tempo).

Quadro 4 - Diálogo registrado sobre a Fotografia 05: “Nova Lagoa no Centro de João Pessoa/ PB”

Hemilly (9º ano B):

O nosso grupo escolheu as fotografias que representam o Brasil através das várias culturas. Então, em cada foto que a gente escolheu tem pessoas protestando, mostrando sua cultura. Quando eu lembro de nação, eu lembro de pessoas, manifestações. Não, “Lagoa”, não.

Letícia (9º ano B):

A história da nação representa, faz parte da nossa história. E João Pessoa faz parte da história da nação.

Hemilly (9º ano B):

Hugo pediu foto que representa nação e não o Brasil.

Professor (Hugo):

Mas você não acha que a história não faz parte do conceito de nação?

Hemilly (9º ano B):

Eu acho que não

Professor (Hugo):

Letícia, Hemilly está numa defesa enfática que a história não faz parte da nação.

Vitória (9º ano B):

E vai surgir do nada é?

Heloisa (9º ano B):

Vê só Hugo, o bebê quando nasce ele não tem história, mas tem uma nação.

Victor (9º ano B):

E a mãe dele não vai contar história dele para ele não? Não vai contar tudo até o dia que ele nasceu?

Professor (Hugo):

Certo, mas vem cá. Vocês estão falando de nação e história. É a história que cria a nação ou a nação que inventa a história?

Hemilly (9º ano B):

Ixi, isso é muito complexo. Doido demais.

Desta forma, a dimensão temporal com suas mudanças e permanências foram problematizadas e, em certo sentido, desnaturalizadas. No modelo típico-ideal teorizado por Ashby (2006), identificamos o salto conceitual de uma **“empatia derivada do cotidiano”** para uma **“empatia histórica”** ora **“restrita”**, ora **“contextualizada”**. Na questão que se refere ao manuseio e usos das evidências históricas, os momentos de diálogo e confronto de ideias resultaram na sofisticação no nível conceitual (BARCA, 2001) da **“estória”** em direção a **“explicações consensuais”**, na qual as evidências são utilizadas como instrumentos de verificação da verdade.

Ao findar da dinâmica em grupo, ficou perceptível que, a apresentação de uma narrativa e de conceitos históricos prontos e acabados longe das realidades cotidianas dos discentes foram transpostos para uma situação de aprendizagem em que se tornaram visíveis as polêmicas em torno do conceito de nação e de sua constante modificação ao longo do tempo. Os alunos como protagonistas na sala de aula discordaram entre si, dialogaram, justificaram seus posicionamentos, **“lutaram”** por seus argumentos e, principalmente, inferiram as evidências documentais.

A **“missão”** de ajudar um turista (questão-problema), o trabalho em grupo, a defesa por suas escolhas, as idas e vindas às mensagens visuais fotográficas, o **“confronto”** de ideias entre os grupos são, todos, elementos que nos direcionam a pensar nas possibilidades de aprender História em contextos lúdicos, promovendo, portanto, a mobilização da empatia e da imaginação.

À vista disso, o jogo como um espaço próprio de criação e liberdade, de significação, de incerteza e de desprendimento da realidade, permite um deslocamento temporal entre o presente-passado-real e o presente-passado-fictício, o que para Marcelo Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2013), significa dizer que toda aprendizagem requer um desprendimento, um esquecimento para

[...] estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas e pessoas. Aprender é um modo de se desprender, e desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. (GIACOMONI & PEREIRA, 2013, p. 15)

Contudo, é possível aprender História jogando? O jogo pode ser utilizado como estratégia didática sem ser descaracterizado em seus elementos essenciais? Tais indagações devem ser respondidas antes de apresentarmos como produto da nossa pesquisa a dinâmica em grupo realizada em formato de jogo.

4.2 OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Como ato de criação e liberdade, as possibilidades de ensinar através do jogo configuram-se como estratégias pedagógicas impulsionadoras da sofisticação da aprendizagem histórica. As ações de identificar, observar, problematizar, refletir e explicar são observadas nos diferentes modos de brincar e estes, estão presentes frequentemente no espaço escolar.

Faz-se necessário, porém, antes de aprofundarmos sobre as potencialidades dos jogos nas aulas de História apontar qual entendimento conceitual adotamos e quais elementos os caracterizam. Neste viés, dialogamos com Johan Huizinga (2017) ao conceber o “jogo humano” como fenômeno cultural que, embora compartilhe com o “jogo não-humano” alguns princípios, tais como: certos rituais e gestos; respeito a regra; o situação de representação; a experimentação de prazer e divertimento, singularizam-se pela sua função significativa. Isto é, ultrapassa os limites fisiológicos e psicológicos adentrando, inevitavelmente, na esfera da produção de sentido.

Huizinga indica como características primordiais do jogo a intensidade (tensão), fascinação (alegria) e excitação (divertimento) em toda sua totalidade. Distingue-se de outras atividades pela sua inerente irracionalidade, ou melhor, pelo não controle racional por parte daqueles que jogam. Desta maneira, o jogo possui uma realidade autônoma capaz de manipular certas imagens da realidade, transformando-as e significando-as. Possui um caminho e um sentido próprio devendo ser jogado até o fim, isto quer dizer, é uma prática limitada no tempo e isolada no espaço.

É, paradoxalmente, uma ação oposta à seriedade, mas que instiga nos jogadores o respeito às regras e a sua lógica interna. Trata-se, para o autor, de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de orientação própria. Ele cria ordem e é ordem, é livre e é a própria liberdade. Tal aspecto de voluntariedade, em que, de maneira oposta, quando sujeito a obrigatoriedade deixa de se configurar como jogo, nos desloca ao questionamento da sua viabilidade como instrumento intencional da aprendizagem escolar.

A procura de tal resposta, Gilles Brougère (2016) considera a ação de brincar como uma atividade detentora de uma significação social, caracterizando-se como um espaço aberto à criação e, ao mesmo tempo, de distanciamento em relação ao real. Sua existência depende da compreensão dos atores sociais envolvidos em sua prática, de que jogam e sabem que estão numa realidade de “faz-de-conta”. Desta forma, é produto de um processo complexo de designação.

O pesquisador utiliza o conceito de **cultura lúdica** para particularizar o conjunto de regras, procedimentos e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do jogar. Nesse sentido, o contexto lúdico é produzido por dois movimentos: um interno (construído pelo sujeito) e um externo (sob a influência do ambiente e das condições materiais). Nas palavras de Brougère (2016, p. 30),

O jogo é antes de tudo o lugar da construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica [...] Existe naturalmente uma relação profunda entre o jogo e a cultura, o jogo e a produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada [...] É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, da cultura, para haver jogo.

É deste elemento significante e significativo que concebemos o jogo como meio de construção e de aprendizado do saber.

A resistência na possibilidade de conceber o jogo como um caminho para a aprendizagem liga-se à longa tradição clássica e medieval de associa-lo ao ócio. Além disso, a dicotomia entre brincar e estudar é alimentada pela frequente relação entre jogo-aprendizagem que impõe ao jogo o ensino rigidamente controlado, descaracterizando-o.

Portanto, enquanto estratégia pedagógica, não pode sufocar seus caracteres elementares: a liberdade, a gratuidade e a imprevisibilidade. É o que nos alerta Tânia Ramos Fortuna (2013), ao discutir as relações entre brincar, ensinar e aprender. Para a autora, o brincar funda o que nos é essencialmente humano: a inteligência, a criatividade, o simbolismo, a emoção e a imaginação.

A particularidade do jogo humano está na sua forma de comunicação e na sua função simbólica ou semiótica, isto é, por sua apreensão e recriação da realidade através de sistemas de linguagens. Assim,

[...] o jogo dá acesso ao simbólico no duplo sentido de introduzir o sujeito no mundo simbólico dos símbolos conscientes e compartilhados, equipando-os para que nele seja capaz de mover-se com desenvoltura, e de introduzir o próprio repertório de simbolismos do sujeito (simbolismo inconsciente, proveniente do seu mundo imaginário) no mundo real. (FORTUNA, 2013, p. 76)

De sua dimensão simbólica, portanto, emerge seu aspecto formativo. Ao modo que, o jogo, como forma de expressão e de construção do ser, está diretamente relacionado ao desenvolvimento e a aprendizagem. Tânia R. Fortuna, inclusive, se apropria da teoria cognitiva de Piaget para demonstrar as potencialidades de aprender com o jogo enquanto ação visto que, é por meio da prática como modo de interiorização, que os próprios estágios cognitivos se organizam, se formam e evoluem, permitindo, a construção do conhecimento. Por isso,

[...] é possível afirmar, desde já, que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento da aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas do conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. (FORTUNA, 2013, p. 80)

O jogo não pode ser uma “armadilha” para a aprendizagem, ou seja, não deve ser concebido como meio manipulador disfarçado de “facilitador” do aprender dos estudantes. Ao contrário, a abordagem lúdica concebida como processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio, da expressão, da relação com o outro e consigo mesmo.

Alguns aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem dos conhecimentos escolares, são identificados no ato de jogar, tais como: cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar. A todos esses elementos, somam-se o seu caráter exploratório potencializando as condutas divergentes, a busca de alternativas não usuais, as interações partilhadas com os colegas e a reflexão do pensamento, tudo isto, permitindo novas descobertas.

É deste espírito de “fuga” momentânea da realidade, de imaginação, de aventura e, principalmente, de estar à disposição ao desconhecido, que o jogo relaciona-se com a produção do saber histórico. Nos trabalhos de Marcelo Paniz Giacomoni e Nilton Mullet

(2013), frente ao desinteresse manifesto pelo alunado nas aulas de História, o jogo proporciona a mobilização da empatia e permite um desprendimento/esquecimento necessário, na visão dos autores, para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, aprender História é estar aberto a novos encontros que ultrapassam o acúmulo de informações e saberes, consequentemente, incentivando os sujeitos a mergulharem no ato de criação. Para Giacomoni & Mullet, a aprendizagem dita histórica não é simplesmente a definição de conceitos, mas a inserção no tempo o qual o próprio conceito pode ser criado. Assim,

A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível de sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, a um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele torna um indivíduo capaz de operar com conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. (GIACOMONI & MULLET, 2013, p. 16)

À vista disso, na ação de jogar os estudantes adentram no próprio ato criativo dos conceitos históricos passando a significá-lo de forma mais próxima às suas realidades. É um movimento de viajar na abstração do tempo para, posteriormente, permitir a leitura de outra realidade mais próxima do presente.

O jogo, desta maneira, é um espaço para além da disciplina escolar implicando um deslocamento temporal em que tudo é mudança, alternância, sucessão, associação e separação.

Noutro trabalho, Nilton Mullet Pereira, ao lado de Gabriel Torelly (2015), exploram as viabilidades de construir e compreender os conceitos históricos, considerando-os como um conjunto flexível e instável de operadores de sentido interligados aos problemas que emergem do tempo presente. Para os pesquisadores, os conceitos são resultados de uma síntese temporal (passado/presente) em que funcionam semelhantes aos jogos, ao entrelaçar o virtual, como plano do passado e da memória, e o atual, como plano do presente e do instante.

Assim, o jogo é uma maneira de brincar com a historicidade, em que os estudantes são estimulados a pensar outros presentes e outras configurações imaginárias do passado. É um espaço possível para ensaiar hipóteses, explicações, interpretações.

Por este viés, Pereira & Torelly indicam cinco elementos da potencialidade do jogo para aprender os conceitos históricos: 1) o estado lúdico gerador de um movimento de simpatia para com a aula; 2) a brincadeira com a realidade histórica aberta a diferentes possibilidades de escrita e interpretação; 3) a imaginação; 4) o caráter de indeterminação carregado pelo jogo e; 5) o estranhamento.

Tais pontos proporcionam um pensar historicamente, que para Giacomoni & Pereira (2013, p. 17) significa

[...] dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar do incerto do “eu outro”, na estreita imprevisível de criação de novos modos de vida.

Portanto, concluímos que o jogo pode ser concebido como estratégia pedagógica sem eliminar seus aspectos primordiais: de incerteza, de liberdade, de criação, de divertimento, de imaginação, de possibilidades, de “fuga” e retorno a realidade presente, entre outros. E foram desses elementos identificados, *a priori*, na pesquisa-ação, no formato de uma sequência didática, que redirecionamos o olhar para o jogo com os registros visuais fotográficos como um instrumento da aprendizagem histórica.

Assim, sem prévio planejamento, os estudantes ao formarem os grupos e receberem a missão de ajudar o turista na seleção de fotografias detentoras de laços vinculados ao conceito de nação, entraram no jogo e jogaram entusiasticamente. O momento vivenciado constituiu uma realidade própria com suas regras e total entrega dos alunos-participantes. A defesa dos argumentos configurou-se como um campo de batalha onde, embora não fosse este o objetivo primeiro, os grupos manifestaram o desejo de saírem “vitoriosos” com suas ideias.

Posto isto, caminhamos em direção ao término da pesquisa realizada a partir das problemáticas observadas na aprendizagem dos conceitos históricos pelos estudantes do Ensino Fundamental. O que se fez através da reflexão sobre as contribuições das pesquisas da Educação Histórica, bem como, da análise da produção historiográfica referente ao conceito de nação, além da investigação das potencialidades dos usos das linguagens da fotografia e do jogo como mobilizadoras do ensino e do aprendizado da História?

4.3 JOGO DIDÁTICO – CONSTRUINDO SABERES: NAÇÃO, HISTÓRIA E IMAGEM

Aos trilharmos os percursos investigativos com a finalidade de refletir sobre as dificuldades de aprendizagens dos estudantes na compreensão dos elementos que singularizam o saber histórico, a linguagem do jogo apresentou-se como uma estratégia didática capaz de ampliar o quadro conceitual dos estudantes. Isto é, como recurso pedagógico, possibilitou a aproximação, significativa, dos discentes ao saber escolar.

Tais colocações foram conclusivas ao identificarmos elementos do jogo no contexto da sequência didática – tais como: a liberdade, a diversão, o ato criativo, a organização e ordem interna – donde o objetivo, *a priori*, era observarmos de que maneira os alunos utilizavam as evidências fotográficas e, se, a partir de tais usos, compreendiam o conceito de nação enquanto uma construção simbólico-histórica. Ao término, o próprio instrumento mostrou-se pedagogicamente próspero na medida em que envolveu os estudantes, permitindo uma complexificação em suas respostas históricas. O documento fotográfico foi concebido enquanto evidência histórica ao permitir, principalmente, vivenciar a aprendizagem a partir da empatia e imaginação histórica.

Desta forma, como etapa final da pesquisa, passamos a apresentar, nesta seção, a proposição didática do jogo como possibilidade de aprendizagem histórica. Contudo, quatro considerações devem ser levadas em conta: 1º) o instrumento é destinado aos docentes que necessitam adaptá-lo a suas realidades escolares, bem como, adotarem posturas investigativas de suas práticas e das dificuldades específicas dos seus alunos; 2º) o jogo, enquanto estratégia didático-pedagógica não é apenas “facilitador” ou “simplificador” do conhecimento histórico, e sim, uma linguagem que viabiliza as possibilidades de aprender história, sofisticando-a; 3º) ao concebermos o jogo enquanto produto cultural e social, o colocamos enquanto material didático-escolar, noutras palavras, embora possa ser jogado em outros espaços, foi construído a partir das demandas específicas de sala de aula e para ser usado neste espaço; 4º) por fim, não deve ser utilizado na qualidade de exercício obrigatório, mas, longe disso, precisa conservar entre seus elementos essenciais: a liberdade e a diversão.

Sua elaboração retoma aos pressupostos anteriormente discutidos neste trabalho cuja compreensão conceitual através das evidências possibilita a percepção da própria historicidade dos conceitos históricos o que, por conseguinte, oportuniza, dentre outras formas, uma aprendizagem histórica mais significativa. Logo, o ato de investigar e problematizar os documentos históricos em sala transforma o estudante-expectador em sujeito ativo de sua própria percepção da História.

Para isto, a partir dos interesses dos discentes e das discussões teóricas relacionadas ao Ensino de História, voltamos para as duas perspectivas analisadas anteriormente na investigação: a) as discussões historiográficas sobre o conceito substantivo de Nação (HOBBSAWM, 1990; ANDERSON, 2008); b) os usos da fotográfica como imagem-documento-monumento na sala de aula.

Este movimento de reflexão resultou na construção do **jogo** – “Construindo saberes: Nação, História e imagem” – composto por cinco tipos **de cartas**. Seu público-alvo são os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e deve ser jogado em pequenos grupos, divididos proporcionalmente de acordo com a quantidade de alunos na turma. Os grupos-participantes devem realizar uma missão de acordo com as propostas contidas das cartas.

Entre elas, há a **carta-missão** (ver anexo), cuja finalidade é propor o desafio a ser cumprido pelos/as alunos/as criando uma realidade fictícia, na qual, um turista, ao visitar o Brasil, perdeu todos os elementos imagéticos vinculados a expressões de nacionalidade registradas no *clic* de seu *smartfone*. A tarefa dos competidores a ser cumprida é selecionar e entregar alguns documentos visuais ao visitante onde, para isto, necessitaram problematizar, identificar e argumentar que aspectos podem ser encontrados nas fotografias que contém o interesse do viajante acerca da nação.

Porém, a carta-missão é delimitada pela **carta-perfil** que além de especificar a identidade do turista, também, elenca os critérios e as pontuações de cada carta escolhida ou descartada. Apresentam, assim, cinco possíveis identidades, cada qual, associada a um elemento protonacional indicados por Hobsbawm (1990) e Anderson (2008).

Já as **cartas-fotos** são doze documentos fotográficos que possuem indícios dos vínculos coletivos ou “laços protonacionais” (língua comum; etnia/raça; comunidades religiosas; Estados territorialmente administrados e; lembranças históricas comuns) apropriados e (re)significados pelas experiências nacionais, ao longo do tempo, evidenciando as mudanças e permanências, no campo simbólico, de tais sentimentos de pertencimento.

Contudo, para que as fontes históricas sejam concebidas enquanto evidências e fundamentação das explicações históricas dos estudantes, estas, devem ser problematizadas com questões mobilizadoras e utilizadas como pistas/indícios na argumentação construída pelo grupo-participante. Neste intuito de favorecer a reflexão conceitual, as **cartas-pistas** exercem esta função de sugerir questionamentos aos discentes, ajudando-os a ampliarem suas leituras das imagens visuais.

Todas as cartas foram pensadas a partir das intencionalidades pedagógicas de mobilizar os estudantes a compreenderem a construção do conceito substantivo de Nação, desnaturalizar a imagem fotográfica como representação fiel do real, ler a fotografia como documento-monumento, a partir da percepção dos seus elementos constituintes – iconográficos e iconológicos e problematizar o conceito de Nação como uma construção histórica discursiva da modernidade.

Assim sendo, o instrumento foi organizado para ser vivenciado em três momentos: 1) **Para iniciar o jogo**; 2) **Para jogar**; 3) **Para finalizar o jogo**.

No primeiro momento - Para iniciar o jogo - uma atividade introduz os discentes na leitura da fotografia como documento-evidência e nas discussões sobre as Nações. Tal proposta estrutura-se nas seguintes etapas:

- **1º momento** (Quando falo de mim, quem eu digo que sou): propomos uma dinâmica de apresentação cujo intuito reside em dar voz aos jovens, pedindo-lhes que se apresentem. Para o professor/a o instrumento deve permitir a observação dos marcadores de identidades que eles elencam ao falar de si;
- **2º momento** (Quais fotografias falam de mim quando digo quem eu sou nas redes sociais): sugerimos uma roda de diálogo em que os estudantes devem apresentar uma fotografia publicada em suas redes sociais. Nesta vivência, os objetivos são mobilizá-los a perceberem os elementos descritivos (iconográficos) e as mensagens (iconologia) presentes nos registros visuais, bem como, introduzi-los na leitura da autoria, datação e intencionalidades dos documentos.
- **3º momento** (O poder da fotografia): indicamos uma leitura coletiva do texto “O poder da fotografia” (ASSUMPÇÃO, 2011) para, posteriormente, sugerir a seguinte problemática: “As fotografias nos permitem perceber pistas de quem são as pessoas ou como elas se apresentam para os outros. Mas seria possível conhecer um grupo, ou melhor, uma nação inteira através da fotografia?”.
- **4º momento** (Acompanhamento da aprendizagem: uma avaliação processual): oferecemos um instrumento de acompanhamento da aprendizagem histórica devendo ser utilizada nesta etapa inicial e na última. Consiste em solicitar aos discentes que registrem uma primeira definição de Nação e, ao concluir todas as ações do jogo, conceitue novamente. Este registro viabilizará uma avaliação processual da complexificação da aprendizagem.

Ao findar as atividades introdutórias, o jogo pode começar. Inicia-se com a formação dos grupos e com a distribuição, para cada equipe, de uma (1) carta-missão e um conjunto com as doze (12) cartas-foto. Em seguida, deve ser retirado do montante uma carta-perfil que permanecerá oculta até o último passo para evitar, em decorrência disto, uma limitação dos olhares dos competidores. As outras quatro cartas-perfil devem ser descartadas.

O jogo prossegue com a análise e resolução da missão entre os competidores. Neste momento, as cartas-pistas circulam entre os grupos em regime de alternância. Após o tempo mínimo estabelecido pelo docente, é chegado o momento do combate das ideias. Em cada rodada, os grupos apresentarão as justificativas pelas suas escolhas, bem como, pelos motivos de descarte das demais imagens visuais.

Ao concluir as defesas/argumentação, o próximo passo é revelar a carta-perfil. A última ação consiste em contar a pontuação de cada grupo de acordo com os critérios da carta acima. O(s) grupo(s) que obtiver a maior quantidade de pontos ganha o jogo.

Entretanto, não é o fim. Em continuidade a ação de jogar, duas outras atividades são propostas (Para finalizar o jogo). A primeira (Construindo saberes) sugere comparar as conclusões elaboradas a partir do jogo com outras fontes históricas, permitindo, desta maneira, ampliar a reflexão sobre o conceito de nação. Assim sendo, é indicada a leitura e discussão de quatro documentos escritos de diferentes naturezas, entre eles, a definição de um dicionário, artigos da legislação nacional oficial, a letra de uma música e um texto historiográfico (ver Anexo).

Os alunos serão mobilizados a comparar as fotografias anteriormente analisadas com as diferentes e/ou semelhantes definições contidas nas fontes históricas. Isto possibilitará, posteriormente, avaliar a ampliação da aprendizagem histórica dos estudantes no último momento.

Por fim, a proposta avaliativa é dividida em duas estratégias. Uma, na elaboração de um novo conceito no instrumento de acompanhamento da aprendizagem utilizado na primeira atividade. Outra, na solicitação que os próprios alunos elaborem uma questão-problema a partir das fotografias e do conceito de Nação. A ação docente de avaliação, portanto, pauta-se na observação de se os estudantes:

- Conceberam as fontes históricas enquanto evidências ou se apropriaram, apenas, de elementos descritivos presentes em tais documentos?
- Construíram explicações históricas utilizando os documentos, problematizando-os, ou usaram como meios de confirmação de seus posicionamentos?

- Problematizaram as questões do passado relacionando-as com as demandas do tempo presente?

Ao findar todas as etapas, os docentes poderão avaliar toda a proposta para, posteriormente, aperfeiçoá-la. Esta foi, por fim, nossa intencionalidade – pensar em caminhos que possibilitem a aprendizagem histórica dos estudantes, diminuindo ao máximo as dificuldades de compreensão e aproximando-os do ato de construção dos sentidos da História. O jogo, os conceitos e as evidências visuais compuseram os alicerces deste trilhar, que entre outras formas, permitiu a ampliação do olhar sobre o passado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar sensível para as aprendizagens dos estudantes é a bússola que direcionou a realização desta pesquisa. Pensar em caminhos possíveis que oportunizassem aprender e ensinar História foi, portanto, um movimento constante de “reinvenção” do fazer docente.

Mobilizar os estudantes a inferir sobre os conceitos que dão forma e constroem o conhecimento histórico a partir da observação, problematização, identificação, comparação, argumentação e explicação é garantir-lhes centralidade na produção de saberes significantes em seus percursos escolares diários.

Da identificação das dificuldades dos/as alunos/as, em compreender os conceitos históricos em diferentes momentos de suas trajetórias escolares, à apropriação de aportes teóricos que nos conduzissem a sofisticação do pensamento histórico, até a elaboração do jogo enquanto estratégia didático-pedagógica foi-nos permitido abrir o nosso horizonte de expectativas do ensino e da aprendizagem histórica nas salas de aula.

Finalizamos, assim, reafirmando a importância na realização de investigações sobre nossas intencionalidades pedagógicas que persigam em perscrutar as práticas e os saberes circulantes e mobilizados nos espaços escolares.

Assim, por conseguinte, o diálogo entre o campo de experiência docente e acadêmica promove profundas reflexões sobre a construção do conhecimento histórico nas aulas através do exercício do fazer historiográfico, pensado a partir do método e arcabouço desta ciência, em diálogo construtivo e ampliado com as situações de aprendizagem e com as múltiplas facetas constitutivas da escola, das suas diretrizes, finalidades e relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**; tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Educar, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.
- BARBOSA, Márcia Fagundes. **Nação, um discurso simbólico da modernidade**. Crítica Cultural (Critic), Palhoça, SC, v.6, n.1, p. 203-216, jan/jul. 2011.
- BARCA, Isabel. **Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades**. Hist. R. Goiânia, v.17, n.1, pp.37-35, jan/jul. 2012.
- _____. **Educação histórica: vontades de mudanças**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 59-71, out/dez, 2011.
- _____. **Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança**. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectiva da educação histórica. Rio Grande do Sul: Editora UNIJAÍ, 2009, p. 54-76.
- _____. **Marcos de consciência histórica de jovens portugueses**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p. 115-126, jan/jul. 2007.
- _____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de letras. História. Porto, III Série, vol. 2, pp. 13-21, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Imagens no ensino de História**. In: _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015
- BURKE, Peter. **Testemunho ocular: história e imagem**; Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (organizadora). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Desafios teóricos e epistemológico na pesquisa em educação histórica**. Antítese, v.5, n. 10, p. 509-518, jul/dez, 2012.
- CARRETERO, Mario. **Documentos de identidades: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Tradutor: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____; MOLAR, Jonathan de Oliveira. **Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n. 2, p. 161-171, jul-dez. 2010.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (organizadores); **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica** – Aracaju: Criação, 2014.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História** – 3º ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Francis, 1995.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. In: _____. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

HOBBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade**; Tradução: Maria Celia Paoli, Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**; Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**; Tradução: Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 134-146, 1992.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

MAUAD, Ana Maria. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar**. Hist. Educ. (online), Porto Alegre, v.19, n. 47, set/dez, p.81-108, 2015.

_____. **Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica**. Revista Brasileira de História da Mídia, vol.2, n.2, jul/dez, p. 11-20, 2013.

_____. **O olho da história: fotojornalismo e a invenção do Brasil contemporâneo.** In: NEVES, Lúcia M. B. P; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. da C. (organizadores) – Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006.

_____; CARDOSO, Ciro Flamarion. **História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema.** In: (Org) CARDOSO, Ciro Flamarion; VAIFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Através da imagem: fotografia e história interfaces.** Revista Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº2, p.73-98, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. **História, consciência histórica e ensino de história.** In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

PALITÓ, Josefa V. Leite. **A produção espacial, a partir das relações socioeconômicas no “circuito inferior” da economia urbana, no Bairro do Grotão, João Pessoa (PB),** 62 f., Monografia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. **O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de história.** OPSIS, Catalão, v.15, n.1, p. 88-100, 2015

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

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História;** Organizadora: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da. **O Ensino de História – algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee.** Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 3, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A - GUIA DO JOGO DIDÁTICO

PERCURSOS ENTRECRUZADOS: ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

Estimados/as professores/as,

A proposta didática que ora apresentamos foi pensada como uma contribuição para o enfrentamento dos desafios vivenciados cotidianamente pela prática docente na Educação Básica, diante das múltiplas possibilidades de aprender e ensinar História nas salas de aulas. Observando as dificuldades que os jovens estudantes vêm demonstrando na compreensão de conceitos específicos que singularizam o saber histórico, propomos um jogo como caminho possível para a mobilização dos discentes na construção de relações conceituais mais ampliadas e, conseqüentemente, na complexificação do pensar histórico.

Assim, utilizamos o **jogo** como uma estratégia pedagógica capaz de permitir aos estudantes a compreensão do saber histórico como uma construção, provocando-os a partir de uma questão-problema referente às discussões históricas sobre o conceito de **Nação** mediante a **linguagem fotográfica**. Desta forma, os estudantes são instigados a solucionarem um desafio e estimulados a defenderem suas soluções mediante observação, identificação, comparação, confrontação e argumentação em que estão presentes aspectos vinculados ao conceito problematizado.

Então, é chegada a hora, convidamos todos/as a um jogo de Cartas!

Esperamos que gostem! Que se divirtam e vivenciem o ensinar/aprender História “divertidamente”!

Conheça os caminhos da nossa proposta didática:



Aprendizagem Histórica

Mergulhados no dia a dia das salas de aulas, nós professore/as de História nem sempre estamos atentos às concepções teóricas que singularizam o saber histórico escolar, bem como, nas discussões pedagógicas referentes às práticas docentes. A naturalização dos processos de ensino e aprendizagem acabam engessando nossas metodologias e atribuindo ao conhecimento histórico um fim em si mesmo, que deve ser introjetado nas mentes dos jovens alunos e reproduzido nas avaliações.

Necessitamos, então, sempre estarmos refletindo sobre questões, tais como: o que é História? Quais as particularidades da narrativa histórica escolar? O porquê de ensinar História? Como se aprende e se ensina o conhecimento histórico? Qual a função de tal saber nas vidas de nossos estudantes?

Desta forma, no jogo didático concebemos a História como parte da mente humana que significa nossa experiência temporal a partir das **demandas do tempo presente**.

Enquanto conhecimento escolar e acadêmico, singulariza-se por sua “matriz disciplinar” com específicos procedimentos investigativos e com um conjunto linguístico de conceitos particulares.

O saber histórico, então, é resultado de uma leitura de mundo e de investidura de sentido construído por uma ação investigativa que observa, identifica, analisa, reflete, explica um determinado objeto-problema de pesquisa. Este emerge das questões do tempo presente, através de instrumentos, tais como os conceitos e as **evidências históricas**.

(Conceituando) Histórica

Consciência

Jörn Rüsen (2015) concebe a História como saber significativo da temporalidade humana que tem “origens” nas questões vivas do presente. Portanto, são as experiências do presente e os anseios humanos por sentidos que os impulsionam ao passado, significando-o. Tais constructos semânticos “retornam” ao presente exercendo funções de orientações na vida prática. Portanto, a consciência histórica é o conjunto coerente de operações mentais que definem a especificidade do pensar historicamente e de suas funções na existência humana.

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

Refletindo.... O que são evidências históricas?

São fontes históricas que ao serem problematizadas a partir das questões do tempo presente nos permitem conhecer aspectos da experiência temporal humana. Assim, detêm indícios/pistas do passado.

Um dos ofícios do/a historiador/a consiste em investigar tais suportes documentais buscando elementos que possibilitam interpretar, explicar e narrar historicamente.

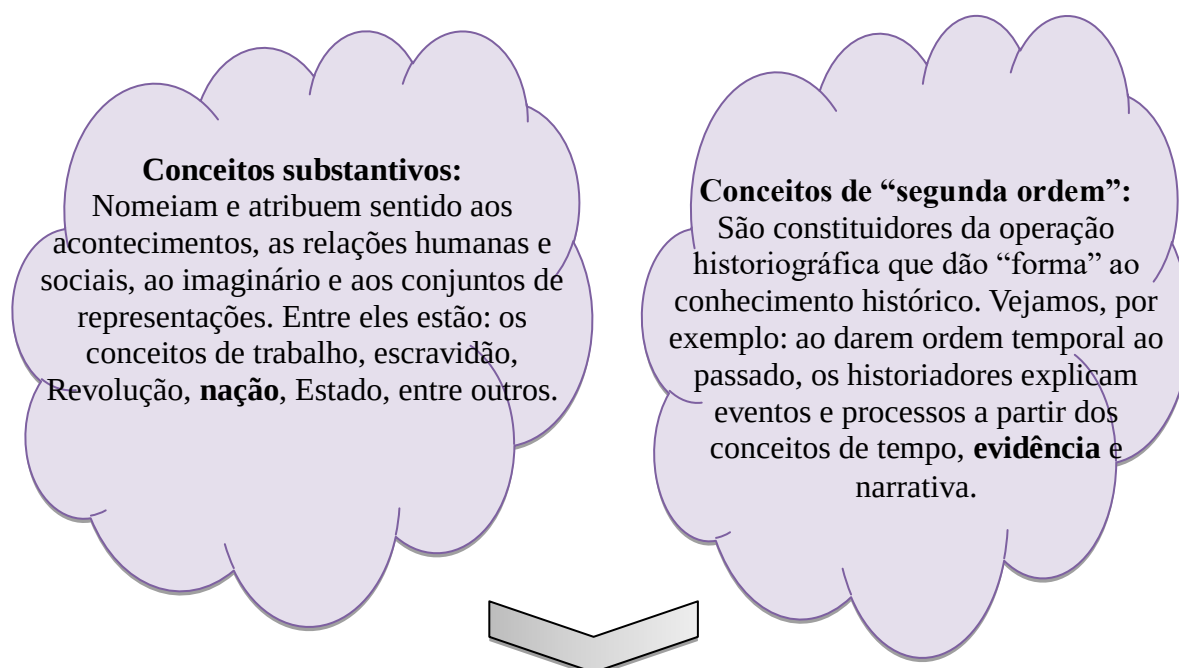
Ver: GUINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989.

Consideradas como o substrato do conhecimento histórico, os usos das evidências permitem aos historiadores conhecerem o passado através dos indícios e vestígios contidos em tais fontes. É da consistência racional-científica no manejo das evidências que permitem aos profissionais da História construir e elaborar o conhecimento apresentando-o no formato narrativo.

Em relação aos conceitos, concebemo-los como atos linguísticos que possibilitam pensar a realidade historicamente. Nesse sentido, são construídos na articulação ao contexto sobre o qual emergem, sugerindo associações e sentidos comuns compartilhados. Resultam, assim, do esforço de reflexão.

Em todo conceito há um emaranho de textos e contextos que, paradoxalmente, especifica uma situação histórica concreta e única, ao mesmo tempo, carrega dentro dos seus constructos semânticos um mosaico de temporalidades. Ou seja, permitem-nos pensar nas mudanças, permanências e simultaneidades desses signos linguísticos.

Duas categorias dividem os conceitos históricos: os “**substantivos**” e os **meta-históricos** ou de “**segunda ordem**”.



Há um salto qualitativo na aprendizagem dos discentes ao promover o diálogo entre as estratégias e objetivos pedagógicos com alguns elementos do fazer historiográfico, fornecendo, conseqüentemente, condições para os alunos estruturarem seus pensamentos de forma mais autônoma e participativa.

Sugestão de Leituras

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Educar, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.

BARCA, Isabel. **Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança**. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectiva da educação histórica. Rio Grande do Sul: Editora UNIJAÍ, 2009, p. 54-76.

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

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica** – Aracaju: Criação, 2014.

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Francis, 1995.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**; Tradução: Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 134-146, 1992.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

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

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de História**; Organizadora: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2011.

Conceito de Nação

Conceito que atravessa a História como disciplina escolar desde sua emergência no século XIX. O sentimento de pertencimento nacional põe em ação dois movimentos contraditórios, por um lado, aglutina sujeitos a uma identidade coletiva capaz de promover e justificar a construção de instituições políticas, sociais e econômicas visando sua autorreprodução, e por outro, estimula atos de segregação, discriminação e exclusão. Desta forma, defensores e críticos da condição nacional travam intensos debates no campo do discurso sobre seus sentidos e significados.

Interessa-nos, todavia, perceber a historicidade do termo nação identificando as mudanças e permanências ou, nas palavras de Kosselleck (1992), os movimentos sincrônicos e diacrônicos de tal conceito histórico. Posto desta forma é possível compreendermos sua (re)construção conceitual permanente.

Neste sentido, pontuamos para reflexão:

1. Quais condições históricas explicam a emergência deste sentimento de pertencimento nacional?
2. Enquanto fenômeno social singular, que elementos o constituem?
3. A lealdade e a identificação dos indivíduos a comunidade imaginada é um processo natural, ou uma construção intencional de determinados grupos sociais?
4. Em diferentes temporalidades, como os sujeitos comuns lidam com a noção de nacionalidade?

Eric J. Hobsbawm (1990)

Analisa a emergência das nações a partir das ações dos Estados modernos – territoriais e administrativos – que no transcorrer do século XIX se apropriam de antigos laços identitários para fomentarem o sentimento de pertencimento do povo as estruturas estatais. Portanto, os Estados e os movimentos nacionais mobilizaram certas variantes do sentimento do vínculo coletivo já existente como instrumentos operacionais potencialmente ajustados aos interesses dos Estados modernos. Hobsbawm chama tais **laços de protonacionais**. Para ele, apenas depois de 1870, com o processo de democratização, se tornou urgente o problema de legitimidade e da mobilização de cidadãos.

Benedict Anderson (2008)

Compreende, a nação, como um sistema classificatório, através do qual se evidenciam as amarras que ligam o Estado a seus membros e estes entre si. Em seus estudos analisa os sistemas culturais que precederam o surgimento do nacionalismo que foram apropriados e (re)significados pelos Estados territoriais administrados. Destacando-se o “território”, a “língua” e a “tradição cultural” como categorias que sustentam um sentimento de pertencimento e lealdade a uma nação. Propõe a seguinte definição de nação: é uma comunidade política imaginada intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.

Os dois referenciais historiográficos nos ajudam a compreender este processo de construção linguístico e suas vivências concretas nas sociedades humanas ao longo do tempo:

Quais vínculos coletivos ou “laços protonacionais” foram apropriados e (re)significados pelas experiências nacionais?



Língua comum



Comunidades religiosas



Lembranças históricas
comuns



Etnia / Raça



Estados territorialmente
administrados

As mudanças e as permanências de tais sentimentos de pertencimento, no campo simbólico, permite-nos perceber a historicidade do conceito. Mas, como podemos mobilizar os discentes a compreenderem este processo de construção conceitual a partir das **evidências históricas**?

Sugestão de Leituras

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**; tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, Márcia Fagundes. **Nação, um discurso simbólico da modernidade**. Crítica Cultural (Critic), Palhoça, SC, v.6, n.1, p. 203-216, jan/jul. 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidades: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Tradutor: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COELHO, Mauro Cezar. **Historiografia e Nação no Brasil um clássico e suas possibilidades, da gênese da historiografia ao lugar da História Ensinada nos dias de hoje**. Revista de História Hoje. São Paulo: v. 1, n. 1, p. 329-333, 2009b.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade**; Tradução: Maria Celia Paoli, Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Evidências fotográficas

A fotografia como evidência revela em suas mensagens pistas dos códigos sociais convencionados, ou seja, indícios das formas de ser e agir dos indivíduos inseridos no contexto de sua produção. É também resquício dos aspectos da vida material e das marcas culturais de uma época constituindo-se como uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa tanto como **imagem/documento**, como, uma **imagem/monumento****. Ou seja, a imagem fotográfica é constituída de elementos de um determinado tempo e espaço que lhe atribui significados podendo informar sobre aspectos materiais, como, também, transparecer os processos de criação da memória inseridos nos jogos de poder. Portanto, é um objeto produzido pelo homem e que possui uma existência como relíquia, lembrança e artefato.

Desta maneira, a fotografia é concebida como uma imagem-monumento (um símbolo que a sociedade materializou como a única imagem a ser perpetuada no futuro) e, simultaneamente, uma imagem-documento (como índice, marca de uma materialidade na qual informa sobre determinados aspectos do passado), configurando-se, assim, um resquício profícuo na construção do saber histórico. (MAUD, 1996)

(Conceituando) Documento-monumento

O historiador Jacques Le Goff (1990) concebe a todo documento o status de monumento, reconhecendo as operações de poder inerente a todos os suportes detentores dos traços da memória coletiva. Os documentos são assim como os monumentos, suportes da memória compostos por sinais do passado, evocando-o e perpetuando-o.

Nesse sentido, as evidências históricas são concebidas como monumento (um símbolo que a sociedade materializou com a finalidade de ser perpetuado no futuro) e, simultaneamente, um documento (como índice, marca de uma materialidade na qual informa sobre determinados aspectos do passado), configurando-se, assim, resquícios profícuos na construção do saber histórico.

Ver: GOFF, Jacques Le. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

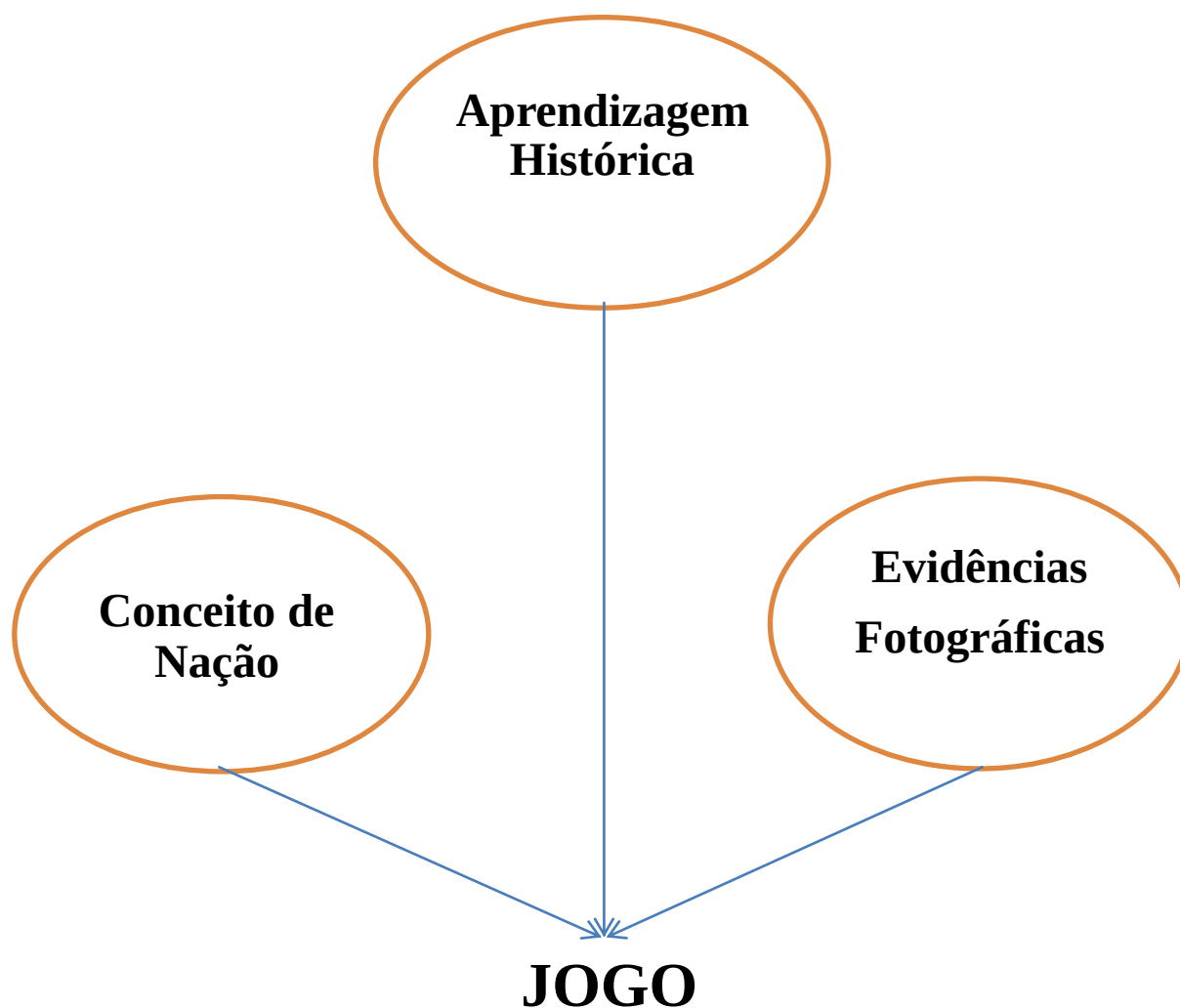
(Refletindo) Como as fotografias consolidam um imaginário nacional?

O conceito de fotografia pública nos permite pensar a domesticação do imaginário social a partir de um enquadramento da memória visual pelo poder estatal ao lado da iniciativa privada autônoma. Consolida-se, assim, a fotografia como importante estratégia de construção dos laços de pertencimento das comunidades imaginadas.

A fotografia pública torna-se, portanto, pública por cumprir uma função pública, por dar visibilidade às estratégias de poder, bem como desempenhar um papel na elaboração do imaginário social, além de constituir-se como um suporte de agenciamento de uma memória coletiva.

Ver: MAUD, Ana Maria. **Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica**. Revista Brasileira de História da Mídia, vol.2

As possibilidades de aprender e ensinar História: interligando nossas reflexões.



É uma estratégia didática baseada no pressuposto de que a mobilização dos estudantes para pensarem a construção do conhecimento histórico a partir da compreensão conceitual aproxima-os de elementos do fazer historiográfico. Favorece, desta forma, a complexificação da aprendizagem com base no diálogo entre as estratégias pedagógicas e alguns procedimentos característicos do método histórico, tais como os usos das evidências históricas na investigação, problematização e explicação de questões-problemas referente a realidades históricas diversas.

Sugestão de Leituras

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Imagens no ensino de História**. In: _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunho ocular: história e imagem**; Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.z

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Francis, 1995.

MAUAD. Ana Maria. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar**. Hist. Educ. (online), Porto Alegre, v.19, n. 47, set/dez, p.81-108, 2015.

_____. **Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica**. Revista Brasileira de História da Mídia, vol.2, n.2, jul/dez, p. 11-20, 2013.

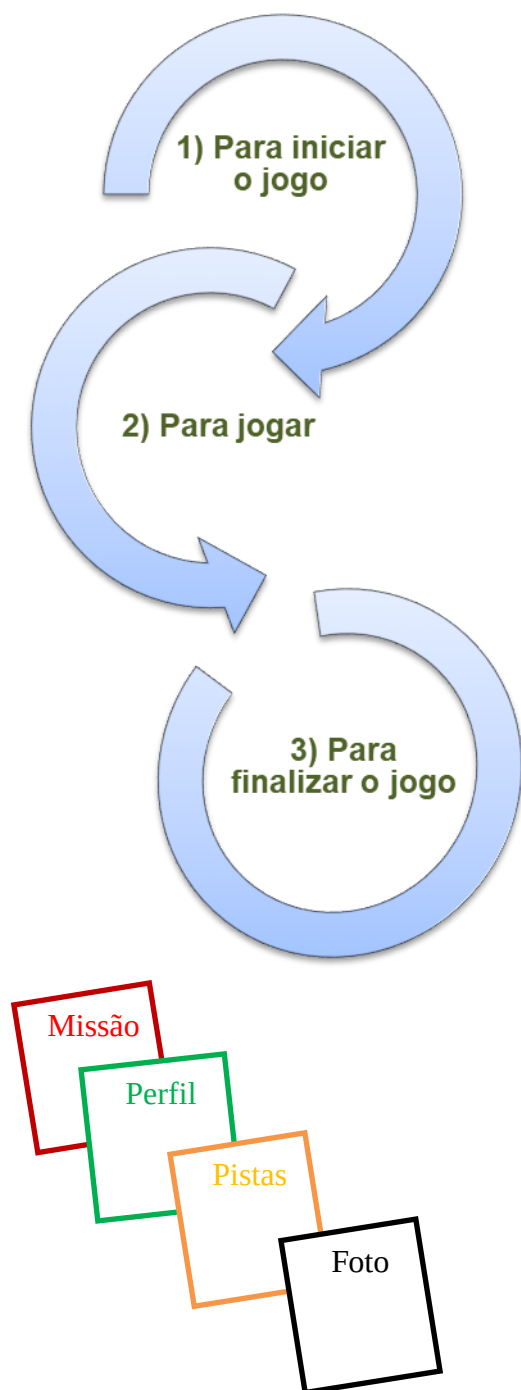
_____. **O olho da história: fotojornalismo e a invenção do Brasil contemporâneo**. In: NEVES, Lúcia M. B. P; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. da C. (organizadores) – Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006.

_____; CARDOSO, Ciro Flamarion. **História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema**. In: (Org) CARDOSO, Ciro Flamarion; VAIFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Através da imagem: fotografia e história interfaces**. Revista Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº2, p.73-98, 1996.

Por dentro do Jogo

Este jogo é composto por três momentos:



Grupo-participante: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Jogadores: mínimo de 3 (três) grupos de alunos (número dos competidores por grupo deve ser proporcional a quantidade de alunos na turma)

Objetivos pedagógicos:

- ✓ Mobilizar os estudantes a compreenderem a construção do conceito substantivo de nação;
- ✓ Desnaturalizar a imagem fotográfica como representação fiel do real;
- ✓ Ler a fotografia como documento-monumento a partir da percepção dos seus elementos constituintes – iconográficos e iconológicos;
- ✓ Problematizar e historicizar o conceito de nação como uma construção histórica discursiva da modernidade;

Objetivos do jogo:

- ✓ Os grupos-participantes devem realizar a **missão** do jogo de acordo com a proposta da **carta-perfil** selecionada no início do jogo. Ao término, poderá haver mais de um grupo campeão.

(professor, você pode modificar as etapas e os critérios sugeridos, adaptando-os as especificidades de sua realidade)

ATIVIDADE - FOTOGRAFIAS E IDENTIDADES

Tempo pedagógico: 2 horas/aulas

Objetivos: Desnaturalizar a imagem fotográfica como representação fiel do real; Ler a fotografia como documento-monumento a partir da percepção dos seus elementos constituintes – iconográficos e iconológicos;

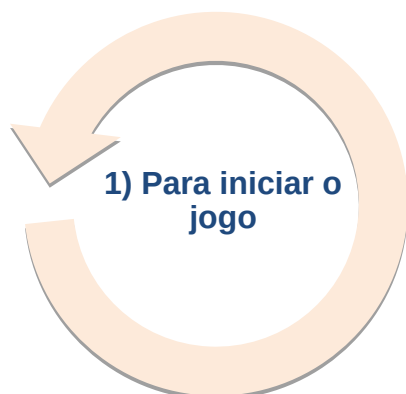
Recursos didáticos: mídias digitais (computador e Datashow), reprodução impressa das fotografias e das demais fontes históricas;

- ✚ A atividade é um momento de preparação para a vivência do jogo. O objetivo é dar voz aos estudantes e introduzi-los na leitura das imagens fotográficas. A estratégia foi elaborada em quatro momentos:

1º Momento:

Quando falo de mim, quem eu digo que sou?

- ✚ Dinâmica de apresentação cujos objetivos residem em:
- 1) Dar voz aos adolescentes, pedindo que se apresentem;
 - 2) Identificar quais marcadores de identidades eles elencam ao falar de si;



2º Momento:

Quais fotografias falam de mim quando digo quem sou nas redes sociais?

- ✚ Ao término das apresentações, os alunos serão solicitados a escolherem uma fotografia pessoal publicada em suas redes sociais. Os objetivos são:
- 1) Mobilizá-los a perceberem que as imagens visuais possuem caracteres descritivos (iconografia) e mensagens (iconologia) construídas a partir das intenções dos fotógrafos e dos fotografados;
 - 2) Inicia-los a leitura e problematização do registro visual (autoria, datação, intencionalidades)

(continuação do 2º momento)

✚ O procedimento pedagógico consiste em sugerir aos alunos apresentarem ao grupo uma fotografia pessoal buscando responder as seguintes perguntas:

- ✓ Quem foi o fotógrafo?
- ✓ A imagem foi fotografada em qual data?
- ✓ Existe algum elemento que evidencie uma marca característica deste tempo congelado na imagem fotográfica?
- ✓ Quais as possíveis intenções do fotógrafo ao escolher registrar tal momento?
- ✓ Quais traços podem ser identificados nas fotografias (temas, objetos, pessoas)?
- ✓ Que mensagem o fotografado desejava repassar ao publicar através do registro visual?

3º Momento:

O poder da fotografia

✚ Leitura coletiva “**Texto para refletirmos – O poder da fotografia**” cuja finalidade é ampliar a compreensão dos usos da fotografia e propor a seguinte problemática: “*As fotografias nos permitem perceber pistas de quem são as pessoas ou como elas se apresentam para os outros. Mas seria possível conhecer um grupo, ou melhor, uma nação inteira através da fotografia?*”

Texto para refletirmos - O poder da fotografia

Publicado em: 19 de agosto de 2011.
Por Bruno Assumpção.

Alguma vez você já parou para refletir sobre o poder que as imagens exercem em nossa vida? Uma bela fotografia tem o poder de persuadir as pessoas, fazê-las enxergar de uma forma diferente, criar, gerar ação sobre algum assunto. Uma foto pode sim ajudar a mudar o mundo! A foto ainda pode atrair ou afastar, iniciar um relacionamento, reviver um momento, imortalizar um fato e até mudar seu futuro, dando uma boa posição dentro de uma empresa. O poder das fotos está em quem as cria e também em quem participa delas.

A ordem é fotografar, tudo, levar a câmera para todos os lugares que você vai registrar momentos. Reforçando: “A fotografia é a única em sua capacidade de congelar para sempre um determinado instante do tempo”

FONTE:

<https://olharcompartilhado.wordpress.com/2011/08/19/o-poder-da-fotografia/> (Acessado em

4º Momento:

Acompanhando a aprendizagem: uma avaliação processual

- ✚ Professor/a é necessário registrar os caminhos percorridos por seus alunos/as. Nesta e na última etapa da proposta avaliativa utilize o instrumento de **acompanhamento da aprendizagem**. Isso contribuirá para percepção do processo de complexificação da aprendizagem.

Ficha de acompanhamento da aprendizagem

Trabalhando conceitos históricos

NAÇÃO

Conceito 01:

(registre as ideias prévias dos estudantes solicitando-lhes que escrevam uma definição de nação)

Conceito 02:

(após a conclusão das atividades e da vivência do jogo didático, solicite uma reflexão o conceito de nação. Trabalhe com os alunos o exercício da comparação entre os dois conceitos coletados. Utilize este instrumento avaliativo)

POR DENTRO DO JOGO

Preparação:

- Antes de começar o jogo, você (professor/a) realize a atividade acima apresentada, ela é preparatória para introduzir os discentes nos debates acerca do conceito de nação e nos usos das evidências fotográficas.
- Forme os grupos-participantes.
- De acordo com as suas especificidades, planeje um tempo-pedagógico para a realização das atividades e do jogo (sugestão: mínimo de 2 horas/aulas)

Componentes:

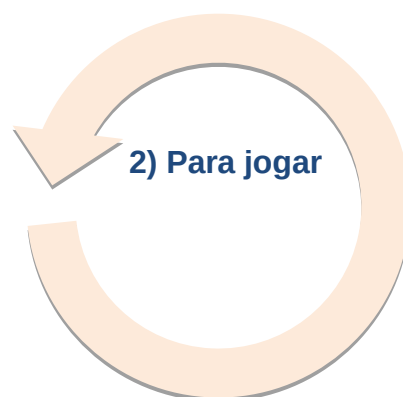
- O jogo é composto por **cinco** tipos de cartas:

CARTA-MISSÃO

É a carta que propõe o **desafio** a ser cumprido pelos alunos. Deve ser entregue uma para cada grupo

CARTA-PERFIL

É a carta que especifica a identidade do personagem da carta-missão e informa os critérios de pontuação do jogo.



CARTA-PISTA

Carta que contém alguns questionamentos para mobilizar as leituras das cartas-foto.

CARTA-FOTO

Carta que traz os registros fotográficos que serão analisados pelos grupos.

COMO JOGAR:

Estamos jogando um jogo de cartas onde há uma missão que deve ser cumprida pelos grupos. Os/as alunos/as deverão selecionar algumas fotografias para resolverem o problema. Porém, uma carta-perfil oculta restringirá os critérios e determinará a pontuação de cada carta-foto escolhida ou desprezada. Ao término, ganha o grupo que obtiver maior pontuação de acordo com suas decisões.

1º Passo

- Após os grupos formados, distribua uma (1) **carta-missão** e um conjunto com doze (12) **cartas-foto** para cada grupo.

(Sugestão: as cartas podem ser entregues em sua totalidade ou conquistadas, para isto, você poderá elaborar um *Quis* com perguntas dos assuntos trabalhos em sala anteriormente)

2º Passo

- Das cinco cartas-perfil, retire uma (1) e deixe-a oculta. As outras quatro (4) devem ser descartadas. Esta carta definirá os critérios de pontuação do jogo. **Mas atenção:** apenas no final do jogo ela deverá ser revelada. Isto evitará uma limitação na leitura dos registros visuais por parte dos estudantes.

3º Passo

- Determine um tempo mínimo para a análise e resolução da missão entre os competidores. Neste momento, faça circular as **cartas-pistas**;

(Indicação: todos os grupos podem ter acesso a todas as cartas-pistas ou você poderá adotar novamente a estratégia de *Quis* para fazê-los conquistar tais dicas).

4º Passo

- É chegado o momento do combate das ideias. Construa em conjunto com os alunos um quadro para indicar as fotografias escolhidas para resolução da missão. Em cada rodada os grupos devem apresentar as justificativas pelas suas escolhas, bem como, pelos motivos de descarte das demais imagens visuais.

5º Passo

- Revele a carta-perfil e contabilize a pontuação de cada grupo.

DICA:

Antes de finalizar o jogo, você pode optar em permitir que os alunos façam trocas em suas cartas ou retirem cartas de outros grupos. Propor tal movimento permitirá que os discentes voltem a analisar as fotografias, mudando suas formas de ler e usar as evidências históricas.

TERMINANDO O JOGO

- A última ação é a contagem da pontuação de cada grupo de acordo com os critérios da carta-perfil. O(s) grupo(s) que obtiverem a maior quantidade de pontos ganha o jogo.
- Mas não é o fim. Agora é o momento de ampliar e avaliar a aprendizagem histórica.
- Siga realizando as próximas atividades...

ATIVIDADE - CONSTRUINDO CONCEITOS

Tempo pedagógico: 2 horas/aulas

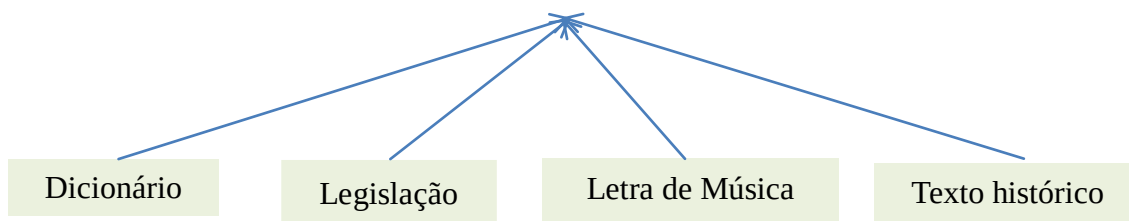
Objetivos: Identificar em suportes documentais indícios de elementos nacionais; comparar e analisar diferentes fontes históricas; buscar semelhanças e diferentes entre as imagens cartas-foto e as fontes escritas.

Recursos didáticos: O jogo didático; reprodução impressa das fontes históricas.

- ✚ A atividade deve ser realizada **após o término** do jogo com o objetivo de mobilizá-los a refletirem sobre o conceito histórico estudado. A estratégia pedagógica é organizada nas seguintes etapas:

1ª etapa:

- ✚ Leitura e discussão em grupo de quatro fontes históricas escritas de **diferentes naturezas** sobre o conceito de nação;



2ª etapa:

- ✚ As equipes deverão guiar sua leitura a partir da identificação dos diversos conceitos de “nação” apresentados nas fontes, ou seja, observando se há alguma mudança temporal na representação da nacionalidade;

3ª etapa:

- ✚ Os grupos devem comparar com as fotografias anteriormente analisadas objetivando, assim, a percepção das diferenças/semelhanças e da temporalidade (mudança) do conceito.

Conceituando (fonte 01): Dicionários e as definições de Nação

Significado de Nação

- 1- Conjunto de indivíduos habituados aos mesmos usos, costumes e língua.
- 2 - Estado que se governa por leis próprias.
- 3 - Casta, raça.
- 4 - Naturalidade, pátria.
- 5 - Gentio, pagão (em relação aos israelitas).
- 6 - direito das nações: direito internacional.

Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27

Fonte: Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/nacao>>. Acesso em: 11 Sep. 2017

Significado de Nacionalismo

- 1- Patriotismo
- 2- Nacionalidade

Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27

Fonte: Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/nacionalismo>>. Acesso em: 11 Sep. 2017.

Conhecendo (fonte 02): Legislação do Brasil

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Capítulo 03 – Da Nacionalidade

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;

II - naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira.

Fonte: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acessado em 21 de julho de 2018)

Interpretando (fonte 03): Letra de música

Música: Jack Soul Brasileiro

Compositor: Lenine

E que som do pandeiro
É certo e tem direção
Já que subi nesse ringue
E o país do swing
É o país da contradição

Eu canto pro rei da levada
Na lei da embolada
Na língua da percussão
A dança mugango dengo
A ginga do mamolengo

Charme dessa nação
Quem foi?
Que fez o samba embolar?
Quem foi?
Que fez o coco sambar?
Quem foi?
Que fez a ema gemer na boa?
Quem foi?
Que fez do coco um cocar?
Quem foi?
Que deixou um oco no lugar?
Quem foi?
Que fez do sapo cantor de lagoa?

E diz aí Tião!
Diga Tião! Oi!
Foste? Fui!
Compraste? Comprei!
Pagaste? Paguei!
Me diz quanto foi?
Foi 500 reais
Me diz quanto foi?

Jack Soul Brasileiro
Do tempero, do batuque
Do truque, do picadeiro
E do pandeiro, e do repique
Do pique do funk rock
Do toque da platinela
Do samba na passarela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
Alma brasileira
Despencando da ladeira?
Na zueira da banguela
Na zueira da banguela

Jack Soul Brasileiro
Do tempero, do batuque
Do truque, do picadeiro
E do pandeiro, e do repique
Do pique do funk rock
Do toque da platinela
Do samba na passarela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
Alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela

Diz aí quem foi
Quem foi?
Que fez o samba embolar?
Quem foi?
Que fez o coco sambar?
Quem foi?
Que fez a ema gemer na boa?

Fonte: <Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/46998/>
(acessado em 21 de julho de 2018)>

Refletindo (fonte 04): Texto historiográfico

Os protagonistas

“Quando o Brasil nasceu, logo na primeira Constituinte, em 1823, houve uma discussão sobre o que seria a nação brasileira, quem deveria ter o direito político e que direitos seriam esses. A noção de povo estava no centro da discussão. Será que o Brasil teria um povo, na forma como os europeus entendiam este termo? Bem, para os franceses, por exemplo, era claro. Francês era Francês, mesmo que o país tivesse várias etnias, verdadeiras micronações lá dentro falando bretão, occitane etc. Os americanos chegaram até a resolver o problema, entronizando a ideia de “país dos imigrantes” na sua própria justificativa de ser.

Mas e o Brasil? Teríamos um povo realmente, ou o que havia aqui era um agregado informe de gente de diferentes procedências, com posições prefixadas, escravos e senhores, falando línguas diversas, sem nada que os unisse além da inevitável relação de trabalho? Seria essa gente uma massa, sem um nexo ideal comum, uma cultura que os unisse para, enfim, formar uma nação? Salvo um ou outro liberal radical, eram poucos os que incluíam índios e escravos no povo. Eram outra categoria. Estavam fora daqueles direitos e deveres comuns que chamamos hoje em dia de cidadania. E o resto, nas cidades, era uma “África”, como diziam os viajantes, entre irônicos e temerosos, de um país que não entendiam.

Ao nascermos, pisando em um manto de café, cana, fumo e algodão, é óbvio que nossos primeiros manuais tenham legado a barões, condes, duques e ao imperador a construção de algo maior do que a antiga colônia portuguesa. É natural, portanto, que o lugar do povo tenha sido pequeno em nossa história oficial. O homem comum tinha de ser guiado. Se possível educado, para no futuro, quem sabe, tornar-se ele mesmo um protagonista do teatro social.

Seria este o papel do povo brasileiro? Ser moldura do teatro da história? Assistir, apenas, àquilo que não entendia? Nesse modelo de História, não éramos protagonistas, mas somente espectadores.

Entre desesperanças, conjecturas e sonhos, o fato é que cabe aos historiadores mergulharem nos arquivos e buscar indícios e evidências de processos do passado. E foi nessa busca que nas últimas décadas ficou claro que o Brasil tinha “povo”. Parece óbvio, mas durante muito tempo não foi.”

MARCUS J. M. DE CARVALHO é professor da Universidade Federal de Pernambuco e coautor de o “Alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico negro (C.1822 – C. 1853), (Companhia das Letras, 2010).

Fonte: CARVALHO, Marcus J. M. Os protagonistas. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 09, nº 100, janeiro, 2014. pp. 15-16.

ATIVIDADE – AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Tempo pedagógico: 1 hora/aula

Objetivos: Perceber se após a proposta didática, os alunos foram capazes de se apropriarem dos recursos interpretativos da imagem fotográfica e se a utilizam como evidências históricas na formulação de seus pensamentos; identificar se houve a compreensão da historicidade dos conceitos históricos; perceber a complexificação na compreensão conceitual.

Recursos didáticos: ficha de acompanhamento da aprendizagem.

- ✚ A avaliação consiste na pesquisa e elaboração de um “problema-histórico” a partir dos usos de fotografias e do conceito de nação.
- ✚ A atividade será realizada nos mesmos grupos de análises anteriores;
- ✚ As equipes selecionam um conjunto de fotografias, identificam um problema histórico e analisam-no a partir do conceito histórico de nação;

(Professor/a: identifique a complexidade tanto do questionamento quanto de sua argumentação)

- ✚ A finalização da proposta didática consistirá na apresentação e discussão das problemáticas para o grande grupo;

Professor/a,

Solicite que os/as alunos/as elaborem o **Conceito 02** da ficha de **acompanhamento da aprendizagem**. Analise as respostas observando a elaboração comparativamente ao **Conceito 01**, para identificação de mudanças na compreensão conceitual a partir do trabalho realizado.

ENCERRANDO O JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

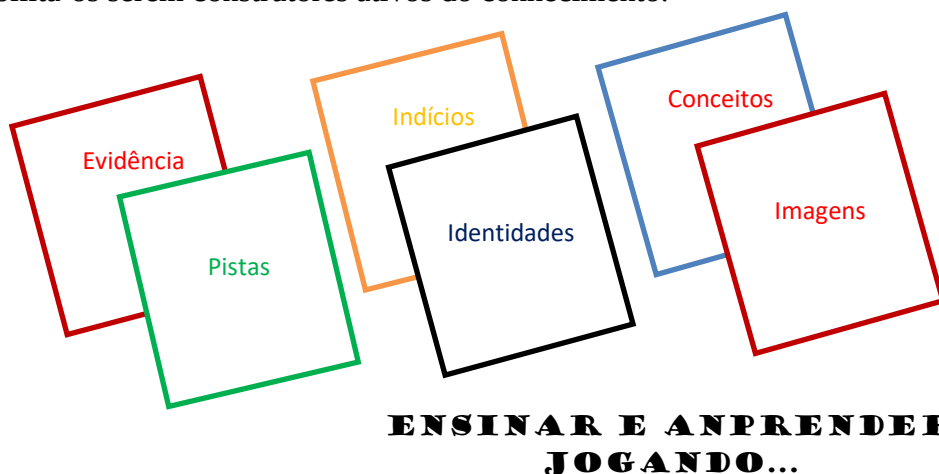
O diálogo entre os campos da experiência docente e acadêmica amplia as possibilidades de problematização da aprendizagem histórica, permitindo um olhar diferente para as práticas e os lugares ocupados pelos sujeitos nos processos de ensino. Colocam os princípios e as metodologias do ensino de história numa perspectiva crítica.

As aulas de História como espaços de construção, compreensão e significação do conhecimento histórico possibilitam o entrelaçamento de saberes e práticas promovendo, assim, o encontro dos diferentes modos de usos e de acessos ao passado por todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a linguagem do jogo proporciona identificar e analisar os argumentos dos alunos em testar suas afirmações históricas, tal como, os seus entendimentos sobre a relação entre suas arguições e as evidências sobre as quais repousam.

Neste sentido, ao pensarmos a consciência histórica como elemento característico do pensamento humano, podendo ser complexificada com as intencionalidades pedagógicas propostas nas aulas de história, permite-nos o movimento constante de “reinvenção” do fazer docente.

Da mesma forma, mobilizar os estudantes a inferir sobre os conceitos que dão forma a construção do conhecimento histórico é garantir-lhes centralidade na produção de saberes significantes em seus percursos escolares.

Este material é, portanto, um dos caminhos possíveis para propormos um ensino de História mais próximo das realidades dos nossos discentes, ao mesmo tempo em que, possibilita-os serem construtores ativos do conhecimento.



CARTAS



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

MISSÃO
CARTA-MISSÃO:

Um turista ao visitar o Brasil perdeu todas as fotografias registradas após um ataque cibernético de um hacker em seu smartphone. Mas o viajante não deseja esquecer as boas lembranças desta Nação que o recebeu tão bem. A missão consiste em ajudá-lo selecionando algumas fotografias que o grupo possui em sua coleção particular. Quais imagens o grupo escolhe entregar ao viajante para que ele leve imagens que mostrem o que é/como é a Nação brasileira?

PERFIL
CARTA-PERFIL 01:

Em sua visita ao Brasil, coroada há 65 anos (1953), a monárquica inglesa estava interessada em todos os aspectos da nação que indicassem elementos vinculados ao **Estado**. Devido ao passado colonialista de seu país, evitou fotografar ícones étnico-raciais para não se envolver em polêmicas

Rainha Elizabeth II da Inglaterra (1926)

10 pontos para todas as cartas que apresentam indícios de **características estatais**.

05 pontos a menos para todas as cartas que evidenciam **aspectos étnico-raciais**.

**CARTA-PERFIL 02:**

Em sua visita ao Brasil, o ganhador do Prêmio Nobel da paz em 1993 e importante político sul-africano que combateu o *apartheid*, Mandela se encantou pela diversidade **étnicas** do país registrando-a em seus arquivos fotográficos. Devido a diversidade cultural do seu país, evitou fotografar elementos que indicasse a existência de uma única língua nacional.

Nelson Mandela (1918-2013)

10 pontos para todas as cartas que apresentam indícios de **características étnico-raciais**.

05 pontos a menos para todas as cartas que evidenciam **aspectos linguísticos**.





(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-PERFIL 03:

Em sua visita ao Brasil, o líder religioso (Dalai Lamas) do budismo tibetano buscou no passeio registrar indícios **religiosos** que criam vínculos coletivos e integram a noção de pertencimento a nação. Por questões culturais, não fotografou nada em que indicasse uma narrativa histórica única do país.

Dalai Lamas Tenzin Gyatso (1950)

✚ **10 pontos** para todas as cartas que apresentam indícios de **comunidades religiosas**.

✚ **05 pontos** a menos para todas as cartas que evidenciam **aspectos históricos**.



CARTA-PERFIL 04:

Em sua visita ao Brasil, a renomada escritora chilena / norte-americana viajou o mundo coletando pistas sobre a relação entre a formação das nações e o papel da linguagem. Por ter vivenciado uma repressão militar em seu país nos anos de 1970, evitou registrar qualquer aspecto estatal.

Isabel Allende (1942)

✚ **10 pontos** para todas as cartas que apresentam indícios das **comunidades linguísticas**;

✚ **05 pontos** a menos para todas as cartas que evidenciam **aspectos estatais**.



CARTA-PERFIL 05:

Em sua visita ao Brasil, autora do livro "Meio Sol Amarelo" em que misturou literatura com suas memórias da Guerra de Biafra, a jovem escritora nigeriana buscou indícios de um passado histórico comum para seu novo romance. Para evitar alguns conflitos, excluiu os aspectos religiosos.

Chimamanda Ngozi Adichie (1977)

✚ **10 pontos** para todas as cartas que apresentam indícios de **passado histórico comuns**;

✚ **05 pontos** a menos para todas as cartas que evidenciam **aspectos religiosos**



**PISTAS**

(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-PISTA 01:

Vocês já pensaram nos elementos que favoreceram a criação de vínculos entre o povo e a nação?

CARTA-PISTA 02:

Foram os laços coletivos que possibilitaram a formação das nações ou as nações que os criou posteriormente?

CARTA-PISTA 03:

Uma identidade nacional – ser brasileiro, ser argentino, ser inglês – é uma criação histórica? Existem elementos nas fotografias que podem nos ajudar a responder tal questão?



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-PISTA 04:

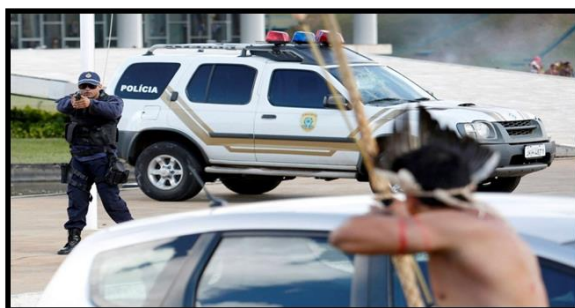
As formas como as pessoas se identificam hoje com a sua nação sempre foi deste jeito? Ou seja, há transformações nas identidades nacionais?

CARTA-PISTA 05:

O que levou milhares de indivíduos que se autodenominavam “russos”, “ingleses”, “japoneses”, “franceses”, “alemães” estarem dispostos a matar e a morrer por uma coletividade chamada de nação? Como explicar historicamente o sentimento de pertença e lealdade tão presentes na sangrenta e angustiante história do século XX?

 FOTOS

CARTA-FOTO 01: Protesto por demarcações de terras indígenas (2017)



Disponível em <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/indios-fazem-manifestacao-em-brasilia-e-fecham-esplanada-houve-confronto-com-pm.ghtml>> Acesso em 04/09/17



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-FOTO 02: Lavagem das escadarias do Bonfim (2017)



Disponível em <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/lavagem-do-bonfim-confira-esquema-completo-para-festa-em-salvador.html>> Acesso em 04/09/17

CARTA-FOTO 03: Jornada da Juventude no Rio de Janeiro (2017)



Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/papa-francisco-no-brasil/rj-igreja-volta-a-pedir-doacoes-para-pagar-dividas-da-jmj,2ccc89aa21d94410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>> Acesso em 04/09/17

CARTA-FOTO 04: Escultura de Maria Bonita e Lampião (2010)



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História & Cidadania, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015. p. 84



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-FOTO 05: Homenagem à cultura africana na Câmara dos Deputados (2018)



Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/526626-CULTURA-AFRICANA-E-TEMA-DE-HOMENAGEM-NA-CAMARA-DOS-DEPUTADOS.html> (acessado em 21 de julho de 2018)

CARTA-FOTO 06: Mulheres saem em passeata (2016)



Disponível em: <http://www.polemicaparaiba.com.br/politica/protesto-na-av-paulista-mulheres-pedem-fora-temer-em-pleno-domingo/> (acessado 21 de julho de 2018)

CARTA-FOTO 07: Festival folclórico de Paratins (2018)



Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/2018/06/5554089-dona-onete-e-destaque-no-primeiro-dia-da-festa-de-parintins.html#foto=1> (acessado 21 de julho de 2018)



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-FOTO 08: Apresentação de capoeira do Grupo Nagoes (2018)



Disponível em: <http://convivernoexterior.blogspot.com/2011/11/undokai-da-alianca-de-intercambio.html> (acessado em 21 de julho de 2018)

CARTA-FOTO 09: Escola indígena (2018)



Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/saiba-como-funciona-a-educacao-indigena-ezki83jf1rcy99nm44jeoadhq> (acesso em 22 de julho de 2018)

CARTA-FOTO 10: Centro histórico de João Pessoa (2017)



Disponível em: <http://www.polemicaparaiba.com.br/paraiba/em-meio-debates-centro-historico-de-joao-pessoa-completa-dez-anos-de-tombamento/> (acesso em: 21 de julho de 2018)



(professor/a: recorte as cartas e bom trabalho)

CARTA-FOTO 11: Plenária do Supremo Federal (2018)



Disponível em: <https://www.jota.info/stf/do-supremo/das-11-ilhas-aos-11-soberanos-28062018> (acessado em 22 de julho de 2018)

CARTA-FOTO 12: Protesto dos muçulmanos no Brasil (2015)



Disponível em: <http://www.cacp.org.br/muculmanos-dizem-que-sao-1-milhao/> (acessado em 22 de julho de 2018)



APÊNDICE B - MODELOS DE TERMOS DE ASSENTIMENTOS E CONSENTIMENTOS LIVRES E ESCLARECIDOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (ProfHistória)

TERMO DE ASSENTIMENTO e CONSENTIMENTO LIVRE ESCARECIDO

Senhores pais ou responsáveis,

Este é um convite para seu (sua) filho (a) participar da pesquisa de mestrado intitulada **Jogo didático: um olhar sobre os conceitos históricos de nação, evidência e mudança** do professor Hugo Alexandre de Araújo, sob a orientação da professora Dra. Marta Margarida de Andrade Lima, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Considerando a participação é voluntária, você poderá desautorizar a qualquer momento, retirando seu assentimento, sem que isso traga ao adolescente algum prejuízo ou penalidade.

Na aceitação do convite, o(a) aluno(a) participará de uma **sequência didática** com discussões acerca dos conceitos de nação e do trabalho com fotografia. As atividades serão desenvolvidas em rodas de diálogos. Essas aulas serão vídeo-gravadas, com fins exclusivos para descrição das informações obtidas. Esclarecemos que em hipótese alguma as imagens dos adolescentes serão utilizadas para qualquer fim. Apenas os registros de áudios serão transcritos com a finalidade de descrever as ações realizadas. Todos os dados serão guardados em local seguro com o pesquisador. Salientamos que você terá acesso ao material digitalizado, a fim de que possa ter conhecimento de suas transcrições e autorizar a utilização pelo pesquisador.

Informamos ainda, que os usos das falas e experiências dos estudantes são para fins exclusivamente acadêmicos, sem risco para outros tipos de divulgação, além da garantia do anonimato com uso de nomes fictícios para não identificação individual dos alunos. Essa ação faz parte da conduta ética de realização de pesquisa com adolescentes que envolve a segurança dos participantes, o respeito a sua menor idade bem como resguarda o pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho.

Destacamos os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir das nossas vivências escolares sobre os caminhos possíveis que melhorem o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Você ficará com uma cópia desde Termo e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o professor Hugo Alexandre de Araújo, pelo telefone (81) 998057518.

TERMO DE ASSENTIMENTO e CONSENTIMENTO LIVRE ESCARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado pelo pesquisador - Hugo Alexandre de Araújo – dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, autorizo a participação do(a) aluno(a) _____, estando ciente que o usos dos dados para trabalhos exclusivamente, de natureza acadêmica.

Foi-me garantido que posso desautorizar a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (ProfHistória)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Senhores gestores,

Este é um termo de autorização para a realização da pesquisa de mestrado intitulada **Jogo didático: um olhar sobre os conceitos históricos de nação, evidência e mudança** do professor Hugo Alexandre de Araújo, sob a orientação da professora Dra. Marta Margarida de Andrade Lima, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Na aceitação do termo, os gestores estarão cientes da realização de uma **sequência didática** realizadas nas aulas de História com discussões acerca dos conceitos de nação e do trabalho com fotografia. As atividades serão desenvolvidas em rodas de diálogos. Essas aulas serão gravadas, com fins exclusivos para descrição das informações obtidas. Todos os dados serão guardados em local seguro com o pesquisador. Salientamos que vocês terão acesso aos termos de assentimento e consentimento livre e espontâneo assinado pelos pais ou responsáveis dos alunos autorizando-os a participarem da pesquisa.

Informamos ainda, que os usos das falas e experiências dos estudantes são para fins exclusivamente acadêmicos, sem risco para outros tipos de divulgação, além da garantia do anonimato com uso de nomes fictícios para não identificação individual dos alunos. Essa ação faz parte da conduta ética de realização de pesquisa com adolescentes que envolve a segurança dos participantes, o respeito a sua menor idade bem como resguarda o pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho.

Destacamos os benefícios desta pesquisa, em virtude das possibilidades de refletirmos coletivamente, a partir das nossas vivências escolares sobre os caminhos possíveis que

melhorem o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Vocês ficarão com uma cópia desde Termo e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o professor Hugo Alexandre de Araújo, pelo telefone (81) 998057518.

Gestor Escolar

João Pessoa, ____ de _____ de 2017.