



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

POLLYANA GURGEL DE MEDEIROS ALENCAR

**As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do “outro” na
produção do conhecimento histórico escolar**

Natal

2021

POLLYANA GURGEL DE MEDEIROS ALENCAR

**As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do “outro” na
produção do conhecimento histórico escolar**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do título de Mestra em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História.

Orientador: Profº. Dr. Roberto Airon Silva

Natal

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes – CCHLA

Alencar, Pollyana Gurgel de Medeiros.

As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do "outro" na produção do conhecimento histórico escolar / Pollyana Gurgel de Medeiros Alencar. - 2021.
135f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Roberto Airon Silva.

1. Autorreflexão - Dissertação. 2. Historicidades - Dissertação. 3. Consciência histórica - Dissertação. 4. Identidade - Dissertação. 5. Ensino de História - Dissertação. 6. Pesquisa ação - Dissertação. I. Silva, Roberto Airon. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

ALENCAR, POLLYANA GURGEL DE MEDEIROS

**As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do “outro” na
produção do conhecimento histórico escolar**

Texto aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

Dr. Roberto Airon Silva
Orientador

Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Examinadora Interna

Dr. Itamar Freitas de Oliveira (UFS)
Examinador Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que, assim como eu, acreditam na força transformadora do conhecimento. Embora, vivenciada em nosso país, sob condições tão díspares que evidenciam os nossos contrastes sociais. Nesse cenário, ter acesso ao conhecimento, é ser apresentado a faísca questionadora do refletir acerca de si e de outras possibilidades explicativas em busca da compreensão do (s) mundo (s) em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

As linhas que desenham, nesse momento, não são as mais fáceis de serem escritas. Apesar do meu cuidado em registrá-las, sei que me arrisco a não conseguir transpor a imensa gratidão que carrego comigo por cada pessoa que colaborou (de forma direta ou indireta) para que esta dissertação fosse construída. Para mim, foi um processo longo e desafiador que, por inúmeras vezes, me pôs na fronteira da exaustão (física e emocional).

Relembrar as pessoas que contribuíram para que essa caminhada fosse concluída é também evidenciar, que estas, cativaram um lugar especial em minha memória afetiva.

A princípio, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Roberto Airon Silva, que para além da competência profissional abraçou o meu objeto de estudo e me encorajou a seguir nesta pesquisa a cada encontro de orientação realizado. Somado a isso, agradeço por sua sensibilidade em perceber-me como um ser integrado à tantos outros papéis sociais desafiadores (profissional, esposa, mãe, filha, irmã, amiga e mestrandia). Reforço meu muito obrigada, por todas as vezes em que pude contar com o seu olhar humanizado para perceber e compreender minhas limitações (e potencialidades) emocionais nos diversos momentos em que as adversidades atravessaram a minha jornada no mestrado.

Sou grata à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) pela oportunidade de cursar uma formação de qualidade, tendo colaborando assim, para minha formação e aperfeiçoamento profissional.

Agradeço ao programa de Pós-graduação em Ensino de História desta Instituição, especialmente, pelo fato de em sua configuração oportunizar o compartilhamento de (nossas) experiências profissionais fazendo ressoar a realidade (escolar) do ensino básico dentro das discussões formativas da Universidade a fim de que juntos pensemos ações interventivas para melhoria desse nível de ensino.

Agradeço à todos os professores partícipes deste programa de Pós-graduação, por suas valiosas colaborações durante o curso das disciplinas. Obrigada por viabilizarem a estruturação dos nossos pensamentos, dando assim, impulso às nossas pesquisas.

Agradeço as contribuições da disciplina “Seminário de Pesquisa” ministrada pelas professoras Dra. Margarida Dias e Dra. Juliana Teixeira por sua imensa contribuição para esclarecer as bases constituintes de cada fase do projeto. Assim como também agradeço ao professor Dr. Magno de Jesus pelo profissionalismo, leveza e sensibilidade com os quais

conduziu a disciplina “História Oral e Narrativa”, inspirando-nos ao exercício da escuta respeitosa.

Gratidão aos professores que compuseram minha banca de qualificação: Dr. Magno de Jesus e Dra. Margarida Dias, por terem aceitado realizar a leitura deste trabalho naquele momento, lançando sobre mim novas possibilidades de desdobramentos.

Aos vinte e um colegas de turma do ano de 2018, sobretudo a resistente ala feminina, que junto a mim, é composta por mais quatro bravas guerreiras: Gláucia Dias, Helayne Mikaele, Renata Vieira e Letícia Lopes. Meninas, conseguimos!

À amiga Gláucia Dias, presente que o mestrado me deu, a quem com grande afeto guardarei em minhas memórias o feito de ter junto comigo vivenciado os desafios de ser mestranda, profissional e mãe. Amiga, meu muito obrigada por todas as nossas conversas, por suas palavras de acolhimento, respeito e incentivo. As nossas múltiplas jornadas não foram fáceis.

Aos alunos e funcionários da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, em Macaíba/Rn, pela disponibilidade de contribuir com dados fundamentais à esta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) do RN, pelo deferimento do período de licença, fundamental para consubstanciar meu foco nos momentos da escrita.

Aos amigos que entenderam a minha ausência.

Aos amigos que se fizeram presente desde o primeiro momento dessa travessia: Flávia Emanuely e Renato Marinho, amigos que me incentivaram a acreditar que o mestrado era um caminho possível de ser trilhado, gratidão por cada palavra, livro emprestado e dicas de sobrevivência ao mestrado.

Um agradecimento sem medidas à minha rede de apoio e afeto:

Minha eterna gratidão à minha mãe, Socorro Gurgel (*in memoriam*), minha matriz original de resiliência, humanidade, senso de justiça e afeto. Por todas as vezes que reforçou, em mim, a ideia de que “estudar é importante”, sobretudo na vida de quem é filho de trabalhador.

Aos meus sogros, Valdinete e Manoel Alencar pela preocupação com a minha saúde física e mental quando me viam entrando à madrugada estudando, indo dormir às cinco da manhã (não recomendo, mas foi necessário). Agradeço especialmente por terem cuidado, com amor, do meu pequeno Heitor nos inúmeros momentos em que precisei mergulhar nas leituras, reflexões e escritas.

Ao meu esposo, amigo, companheiro e incentivador, Júlio César de Alencar, que partilha comigo as inquietudes do ofício de ser historiador, meu muito obrigada. Gratidão por me aguentar falar (dia, noite e madrugada) sobre os avanços e frustrações de minha passagem pelo mestrado. Agradeço por me fortalecer os ânimos e estar comigo experimentando, de perto, o quanto é desafiador ingressar (e se manter) na pós graduação, especialmente quando se tem filho ainda criança. Meu amor, aqui reitero que sem o seu apoio essa jornada não seria possível (sobretudo nos últimos cinco meses desta escrita). Já ao meu filho amado, Heitor Gurgel, peço desculpas pelas noites que não pude te colocar para dormir e nem te contar estorinhas porque “precisava estudar”. Desculpe-me também pelos passeios de fim de semana que não tivemos; pelas viagens em que não relaxei; pelas brincadeiras que não brincamos. Essa ausência devia-se ao fato da “mamãe ter uma tarefa grande demais” para ser feita de uma vez só. Porém, agora foi concluída. E partir de então, posso enfim dizer, sim, àquela sua pergunta mais recorrente: “Mãe, você pode brincar comigo?”

“Precisamos fazer progressos em duas frentes. A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala”

(Peter Lee, 2006, p.147)

“Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

(Paulo Freire, 2006, p.29)

RESUMO

ALENCAR, Pollyana Gurgel de Medeiros. **As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do “outro” na produção do conhecimento histórico escolar.** Natal, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – ProfHistória, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Este trabalho apresenta uma pesquisa em Ensino de História, a propósito do protagonismo dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, em Macaíba, Rio Grande do Norte, momento no qual se verificou a necessidade de investigar como as identidades juvenis urbanas desenvolvem a percepção de si e do “outro” e como essas relações de identidade se ligam a produção do conhecimento histórico escolar. Em razão deste problema, buscamos compreender a relação existente entre a percepção identitária juvenil (individual e coletiva) e a construção do conhecimento histórico em sala de aula. A pesquisa teve início com uma contextualização histórica acerca das alterações sofridas pelo o Ensino de História, sua produção didática e o desenvolvimento de novas perspectivas de ensino. Em seguida, realizamos discussões sobre os conceitos de identidade, memória e fluidez das composições sociais dos agrupamentos juvenis, a fim de preparar os alunos para a experiência prática de compreender o que é identidade a partir da ação autorreflexiva acerca do significado (inicial) do conceito para aqueles sujeitos. Prosseguimos acrescentando discussões sobre a relação entre consciência histórica e o Ensino de História. Para a coleta dos dados empíricos adotamos o método da pesquisa ação, por considerá-lo o mais adequado para realização desta investigação, uma vez que esta metodologia científica associa experiências individuais da práxis docente aos métodos científicos da pesquisa histórica, permitindo, dessa maneira, o entrecruzamento com as historicidades dos alunos, suas narrativas escritas de aprendizagem e as diversas tipologias de consciência histórica, sendo esses elementos fontes indispensáveis para compreensão do processo de construção do conhecimento histórico escolar. Em função dos resultados obtidos na pesquisa estruturamos uma proposta interventiva no formato de Oficina Didática, com o propósito de orientar o (a) professor (a) no decurso da aplicabilidade desta metodologia ativa em sua sala de aula.

Palavras-chave: Autorreflexão. Historicidades. Consciência histórica. Identidade. Pesquisa ação. Ensino de História

ABSTRACT

This master thesis presents a research in History Teaching Science, regarding the role of students in the 8th grade of Elementary School at the Professor Paulo Nobre State School, in Macaíba, Rio Grande do Norte, a moment in which the need to investigate how identities urban youths develop the perception of themselves and the “other” and how these identity relationships are linked to the production of school historical knowledge. According to these questions, we sought to understand the relationship between the perception of youth identity (individual and collective) and the construction of historical knowledge in the classroom. To this end, we started a research performing a historical contextualization about the changes suffered by History Teaching, its didactic production and the development of new teaching perspectives. Then, we perform the function on the concepts of identity, memory and fluidity of the social compositions of youth groups, in order to prepare students for the practical experience of understanding identity from the self-reflective action on what this concept means, bol, for these subjects. We continue to elaborate on the relationship between historical consciousness and History Teaching. In the sequence, we approach the action research method, as it is considered the most suitable for carrying out this investigation, since this scientific methodology associates individual experiences of the teaching praxis with the scientific methods of historical research, thus allowing the intersection with the students' historicities, their written learning narratives and as different types of historical awareness, these elements being indispensable sources for understanding the process of building school historical knowledge. After getting search results was structured an interventionist proposal in History Teaching promoted as a Didactic Workshop because is interactive, challenging and dynamic which allows the teacher to adapt our proposal to their teaching reality.

KEYWORDS: Self-reflection. Historicities. Historical consciousness. Identity. Action research. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Matriz disciplinar no pensamento de Rüsen	48
Figura 2- Gráfico do perfil quantitativo e identificação por gênero do 8º ano/ vespertino/2019	66
Figura 3- Gráfico representativo do perfil por faixa etária	67
Figura 4- Mapa de distribuição espacial das comunidades do entorno com seus percentuais representativos dentre o alunado da E.E.P.N no ano de 2019.....	68
Figura 5- Imagem prancha 22 de Debret	102
Figura 6- Imagem prancha 36 de Debret	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de alunos matriculados no turno vespertino 2019	67
Quadro 2- Tabela de percentuais por base nas origens espaciais dos deslocamentos	68
Quadro 3 - Perguntas aos alunos.....	70
Quadro 4- Respostas dos alunos.....	79
Quadro 5- Fala dos alunos para a questão: “você consegue imaginar o que sentiram aqueles seres humanos capturados e escravizados (durante os séculos XVI ao XIX) ao passarem por essas situações de violência física e psicológica?”	83
Quadro 6- Oficina didática em quatro principais momentos	98
Quadro 7- Pilares estruturantes para elaboração de uma oficina	99
Quadro 8- Definição dos conceitos históricos e categorias	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
E.E.P.P.N	Escola Estadual Professor Paulo Nobre
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENBA	Escola Nacional de Belas Artes
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RN	Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, HISTORICIDADE E CONTEÚDOS HISTÓRICOS ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	25
1.1.O Ensino de História como produção do conhecimento.....	25
1.2. Memória, identidade e cultura: sob os prismas de Maurice Halbwachs, Michael Maffesoli e Zygmunt Bauman.....	37
1.3. A experiência de compreender as identidades do passado a partir da prática autorreflexiva acerca do que é identidade	44
1.4. A relação entre “consciência histórica” e o Ensino de História	47
1.5. O método pesquisa ação: o professor enquanto investigador social.....	53
2. NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: AS HISTORICIDADES DOS ALUNOS	58
2.1. As relações entre as variáveis: tempo, avanços tecnológicos e o mundo globalizado	59
2.2. Em que consiste a “aula oficina”?	62
2.3. O papel das fontes na educação histórica significativa.....	64
2.4. Implementação de uma situação de aprendizagem específica	65
2.4.1. O perfil da turma:.....	65
2.4.2. Descrição da atividade implementada.....	69
2.4.3. Realização da atividade individual em sala de aula.....	73
2.5. Mapeamento dos dados quantitativos e qualitativos da atividade implementada	74
2.6. Considerações acerca dos resultados da experiência	84
3. INTERVENÇÕES DIRETAS E INDIRETAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADES E ALTERIDADES CULTURAIS	88
3.1. O que me move?	88
3.2. A sala de aula: uma amostra social em foco.....	89
3.3. A cognição histórica na atualidade	91
3.4. Os dados coletados foram decodificados	92
3.5. Proposição didática interventiva ao Ensino de História:.....	93
3.6. A estruturação da Oficina Didática.....	97
3.7. Breve contexto histórico sobre a temática.....	106
3.7.1. Saint- Hilaire (1779 – 1853).....	108
3.8. Quadro sinóptico dos conceitos históricos e categorias pertinentes ao tema.....	110
3.9. Reflexões sobre o ofício do historiador: a sincronia entre pesquisa (as lacunas) e o ensino de História	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A- ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS	129

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar propicia experiências inovadoras não somente ao aluno, mas também ao professor, oferecendo-lhe a oportunidade de refazer conceitos por meio de experiências que, por vezes, transcendem as vivências da sala de aula. Pensando nisso, relembro algumas situações vivenciadas por mim durante o trajeto docente, em especial a ocorrida em uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, composta inicialmente por 35 alunos, com faixa etária entre 13 a 16 anos na rede Estadual de Ensino Básico no Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2016.

Durante esse período letivo, fui convidada a suprir a necessidade da referida turma com relação à falta de professor, assumindo-a em outra disciplina para além da que eu já lecionava. O desafio era completar a minha carga horária em História com uma disciplina que não era parte da minha formação, no caso “Cultura do Rio Grande do Norte”¹. Tal disciplina, apesar de pertencer à parte diversificada da estrutura curricular, integrava a grande área de conhecimento das Ciências Humanas, sendo comumente ofertada aos professores da referida área, principalmente, aos da disciplina de História, com carga horária incompleta. Além disso, teria que elaborar o próprio material didático para as aulas dessa disciplina uma vez que, naquele ano, a turma não havia sido contemplada com a distribuição de material didático norteador do processo de ensino aprendizagem.

Entre erros e acertos, busquei trazer para as aulas assuntos ligados à vida cotidiana daqueles adolescentes, até que em uma das aulas abordamos uma temática com a qual obtivemos como resultado uma experiência bastante enriquecedora, não somente para a turma, mas também para minha trajetória profissional. Esse momento ocorreu enquanto trabalhávamos a temática “Tribos urbanas” que, em linhas gerais, apresenta por definição tratar-se de um fenômeno identitário, surgido em aproximadamente meados do século XX, entre o público jovem e em diversas partes do mundo, sendo considerado um fenômeno social e histórico devido à característica que possui de reformular-se a

¹ No ano de 2007 a disciplina “Cultura do Rio Grande do Norte” passou a integrar a grade curricular diversificada nas escolas Estaduais de nível básico no Rio Grande do Norte, tornando-se assim disciplina obrigatória ministrada durante o referido nível escolar. A inserção dessa “nova disciplina curricular” representou, na prática, a redução da carga horária da disciplina de História, na qual anteriormente possuía uma carga horária de três aulas semanais por turma passando a ter duas aulas semanais “cedendo”, dessa maneira, uma hora aula para a disciplina “Cultura do RN”. Ver: SILVA, Katiane Martins Barbosa da. **Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2015.

cada geração. Contudo, vale destacar que o termo “Tribos urbanas” somente surgiu na década de 1980, com o sociólogo francês Michael Maffesoli (1998).

Devido ao fato do tema exposto ter-nos dado a oportunidade de discutir ostensivamente questões sobre diversidade cultural, reconhecimento identitário, interações sociais e conceitos afins, constatei que durante as aulas subseqüentes as reflexões geradas acerca da temática extrapolavam o espaço físico da escola, mobilizando os discentes a um olhar mais respeitoso e tolerante, sobretudo, incentivando as reformulações de suas visões estereotipadas com relação às diferenças que compõem o “outro”, percebendo-os entre si para além dos aspectos de identificação visual fomentando, dessa maneira, reflexões favoráveis ao reconhecimento acerca do próprio “eu”.

Tal experiência levou-nos a reconhecer que reflexões de cunho identitário eclodem na fase juvenil, assim como o processo de construção de uma consciência significativa do próprio papel social e sua atuação nas esferas individual e/ou coletiva, uma vez que esse jovem agrega a trama social baseada em relações interativas, o que favorece, conseqüentemente, ao próprio amadurecimento socioemocional adquirido com a prática frequente do exercício de reconhecimento, compreensão, negociação e convivência com aqueles rotulados como “o outro”, “o diferente”, o “não eu”. Com isso, habilitam-se a fundar um olhar mais provocativo às autorreflexões sobre os diversos sujeitos e seus papéis sociais.

Na expectativa de que esta prática reflexiva se tornasse habitual, procuramos contribuir, tanto para o reconhecimento das peculiaridades como das diversidades identitárias, sobretudo, dentro do ensino de História. Através de situações didáticas, estimulamos nos discentes o adensamento de suas criticidades genuínas e consciência histórica², mecanismos estruturantes à atuação de seus papéis sociais rumo a uma coletividade mais justa, fraterna e igualitária fazendo cumprir os princípios contidos no ordenamento jurídico da Constituição Federal brasileira de 1988, onde prega no artigo

² “Consciência Histórica” é um conceito utilizado pelo pesquisador alemão Jörn Rüsen (2001). Em suma, refere-se ao ato de utilizar-se das próprias experiências da vida prática cotidiana, como instrumento norteador das compreensões do tempo presente, promovendo em si (re)significações dos processos históricos do passado e por seguinte, projeções de ações futuras conscientes. Nessa dissertação, falaremos desse conceito no subtítulo 1.4 “A relação entre “consciência histórica” e o ensino de História. Ver: CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

quinto e em seus incisos que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988).

Entretanto, somos conscientes de que o referido ordenamento é considerado pelos próprios juristas brasileiros uns dos artigos mais polêmicos e importantes dentre os dispositivos legais, por suscitar como contraponto questionamentos acerca do que é “igualdade de direitos?” dentro de uma sociedade composta por tantos cenários de realidades sociais com latentes desigualdades. Além disso, reforçamos a importância do tema por se alinhar a versão atualizada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) quando determina quais habilidades e competências deverão ser desenvolvidas para o Ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental Básico: “(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (BRASIL, 2017).

Considerando a importância das interações sociais e afetivas nos diversos espaços de convivência desses adolescentes, o espaço físico da escola torna-se, por excelência, um ambiente profícuo ao desenvolvimento pleno intelectual e emocional do alunado, proporcionando a esses o contato com experiências diversas que contribuem para promoção de sua maturidade. Com isso, o espaço escolar cumpre seu papel social contemplando os dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A problemática proposta neste trabalho foi investigar como as identidades juvenis urbanas desenvolvem a percepção de si e do “outro” e como essas relações de identidade se ligam a produção do conhecimento histórico escolar? Procurando compreender quais os impactos dessas reflexões nas relações estabelecidas pelos alunos quando relacionam a tríade composta por suas historicidades, a História e os conteúdos históricos escolares. Além dessa questão inicial, também desejávamos saber como esse processo de autoconhecimento e percepção do outro poderia contribuir, enquanto exercício prático, para ampliar a percepção desses alunos com relação às múltiplas diferenças identitárias e culturais de outros grupos sociais em diversas temporalidades e espaços?

Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho compreender a relação existente entre a percepção identitária juvenil (individual e coletiva) e a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

A pesquisa buscou aprofundar o conhecimento acerca desta temática na tentativa de perceber quais resultados apresentavam quando aplicados na situação real específica da minha sala de aula. Para atingir tal objetivo, desenvolvemos estratégias metodológicas de ensino que propiciaram condições de observar, quantificar e qualificar os padrões das conexões (mentais) cognitivas e grau(s) de afinidade(s) dos alunos com os conteúdos históricos escolares. Somado a isso, para as análises consideramos o estímulo dialógico entre conhecimentos históricos e a vida cotidiana daqueles sujeitos.

Os referenciais teóricos utilizados neste trabalho se fixam nas discussões conceituais de autores pertencentes aos arcações da Teoria da História e do Ensino de História. Os debates contemplam, precisamente, às noções formadoras das “identidades e alteridades juvenis”, por Michael Maffesoli (1998); laços firmadores da “memória”, segundo Maurice Halbwachs (2006); “O conceito de cultura” conforme Zygmunt Bauman (2012); Os “tempos líquidos” contemporâneo e a fluidez das composições sociais, por Zygmunt Bauman (2007); “consciência histórica” de Jörn Rüsen (2001) na perspectiva de Fernando Cerri (2011); A “literância histórica e ideias de segunda ordem”, de acordo com Peter Lee (2006); O método de ensino investigativo (aula-oficina) por Isabel Barca(1999); e explanações sobre sua linha de pesquisa e ação (BARCA, 2012). Tais discussões perpassam as análises realizadas neste trabalho pondo em reflexão as vivências históricas dos alunos e a construção dos conhecimentos escolares em História.

A nossa pesquisa apresenta elementos que contribuem para os estudos da composição social e vida cotidiana. Devido ao seu caráter investigativo social, alinha-se ao escopo da Nova História Cultural, com inspiração na perspectiva da autora Lynn Hunt (1992), de modo específico, em suas reflexões acerca da forma de viver e agir de homens e mulheres de outras temporalidades, sociedades e espaços.

Sendo assim, optamos por balizar nossas análises no referencial teórico-metodológico da Nova História Cultural, guiando-nos em seu viés transdisciplinar ou interdisciplinar incluindo em suas reflexões as contribuições advindas do diálogo entre várias vertentes científicas metodológicas das ciências correlatas utilizadas nas análises desta investigação, dentre as quais se destacam a antropologia, sociologia, psicologia cognitiva e o Ensino de História. Esses campos se uniram a fim de fomentar discussões

acerca das identidades individuais, identidades sociais dos grupos juvenis bem como das representações sociais sucedidas das experiências vividas por esses grupos. Essas reflexões interdisciplinares apresentam como resultado o aprofundamento e ampliação das possibilidades de discussões sobre os temas supracitados contribuindo assim para produção do conhecimento escolar significativo, de valor utilitário à vida cotidiana ao público a quem se destina.

Pensando nisso, lançamos uma proposta de atividade realizada em duas aulas seguidas, em que nos dedicamos a praticar, a partir dos conteúdos históricos, situações nas quais os alunos foram convidados a utilizar a imaginação histórica, no sentido de aguçar suas percepções imagéticas, sensoriais e agregar experiências pessoais imaginando-se em digressões a outros tempos e espaços históricos. O passo seguinte a esse momento de interação consistiu na aplicação de um questionário contendo seis questões de cunho subjetivo onde foram registradas as considerações dos alunos a respeito dessa experiência. Respondidas de maneira manuscrita, este questionário assumiu a condição de amostragem que foi, por nós, analisada no decorrer do trabalho e apresentado como material estruturante desta pesquisa. A coleta e análise desses dados contribuíram para construção de quadros sinópticos de narrativas das vivências individuais e coletivas. Fornecendo assim, informações para o professor pesquisador realizar o cotejamento entre conteúdos escolares e as historicidades dos estudantes. A partir desse momento, buscamos captar nesses diálogos elementos que nos conduzissem a perceber a(s) ressignificação(ões) e uso(s) dos conhecimentos históricos escolares em suas vidas e práticas cotidianas.

Optamos por dividir este trabalho em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “Relações entre identidade, historicidade e conteúdos históricos escolares: uma perspectiva dialógica”, em que abordamos a trajetória percorrida pelo Ensino de História, enquanto área de produção do conhecimento no Brasil (século XIX até os dias atuais), procurando perceber as motivações que geraram as necessidades de suas constantes reformulações tanto ao ensino quanto à produção didática a ela vinculada e ver a relação dinâmica dessas alterações com os processos históricos vivenciados nos recortes temporais abordados.

Ainda neste primeiro capítulo, discutimos acerca dos conceitos de memória, identidade e cultura a fim de preparar os alunos da referida turma escolar para uma atividade que teve como foco compreender as identidades do passado a partir da prática

autorreflexiva do que o termo “identidade” significava para aqueles estudantes em suas trajetórias de vida. Para tal experiência, o conteúdo didático específico selecionado foi “O Brasil e os povos africanos em condição de escravizados (séc. XVI ao XIX)”. O propósito dessas articulações foi provocá-los a refletirem sobre as próprias ideias que carregavam consigo em torno das noções de identidade, liberdade, memória e demais conceitos pertinentes a temática abordada antes de nos aprofundarmos em conceituações epistemológicas.

A atividade proposta foi realizada e ao fim os próprios alunos registraram suas reflexões de forma manuscrita. Esses registros foram tomados por nós como fontes de uma “investigação social” que, em sua análise, buscou compreender a relação existente entre as historicidades dos alunos, os conteúdos históricos escolares e a construção do conhecimento histórico escolar. Os resultados obtidos foram apresentados de forma detalhada no decorrer do capítulo dois.

Ainda dentro das discussões contempladas no capítulo um, debatemos sobre o conceito de “consciência histórica” e suas influências sobre as novas perspectivas em Ensino de História. Por fim, encerramos o primeiro capítulo, abordando as considerações necessárias ao uso do “método de investigação social”, por considerá-lo essencial para as análises das narrativas (escritas) construídas pelos alunos³ durante a atividade prática implementada.

No capítulo dois, sob o título “Narrativas de vivências individuais e coletivas: As historicidades dos alunos”, mantivemos nossas análises sensíveis a detectar indícios das conexões mentais realizadas pelos alunos quando correlacionaram os conteúdos históricos escolares aos significados adquiridos com as próprias experiências temporais humanas. Contudo, as linhas iniciais deste capítulo esboçam um breve contexto histórico acerca do perfil da sociedade atual com o propósito de nos fazer refletir sobre o novo desafio socio comportamental decorrentes da celeridade dos avanços tecnológicos do mundo globalizado. Essas alterações, integradas aos processos históricos, acabam por desencadear sucessivas ressignificações nas maneiras de pensar, sentir e agir da nossa sociedade.

³ A turma aqui referenciada é a do 8º Ano, matriculada no turno vespertino do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, no Bairro Centro, Município de Macaíba no Estado do Rio Grande do Norte, composta por 35 alunos.

Após compreendermos o contexto no qual estamos inseridos enquanto sociedade, gestando novas necessidades voláteis de consumo, ideias, valores éticos, padrões estéticos, comportamentais e culturais é certo que haja nesse cenário de impermanência a necessidade real de reformulação dos modelos educacionais que superem a mera transposição conteudista por aqueles que aproximem teoria e prática cotidiana.

Baseado nas inovações dos modelos de aprendizagem, trouxemos para a nossa sala de aula uma metodologia investigativa forjada no estreito diálogo entre o arcabouço teórico metodológico da pesquisa histórica e a educação histórica na prática. Esse paradigma foi desenvolvido pela pesquisadora Isabel Barca (1999) ao qual nomeou por “aula oficina”.

O referido método encoraja aos alunos lançando-os em metas desafiadoras alcançáveis. Assim, durante o processo de construção do saber são estimulados a pensar historicamente a partir das relações estabelecidas entre as suas diversas fontes de saberes (formais e informais) e os conteúdos históricos problematizados. Outro ponto positivo do método é que nos permite reforçar a importância de usarmos fontes históricas de tipos distintos em sala de aula. Desde que seja respeitada a condição de serem tais leituras acessíveis aos nossos alunos, mantendo-se assim alinhadas à maturidade cognitiva estimada ao seu nível escolar. Apesar de o aluno ser sujeito fulcral em nossa pesquisa, todo o processo de construção do conhecimento é mediado pelo professor. Este docente, investido de preparo técnico e um olhar humanizado sobre as historicidades de seus alunos, assume tanto o papel de mediador quanto o de investigador social de suas realidades cotidianas.

Para chegar aos resultados apresentados, as análises das fontes foram submetidas ao método quantitativo, qualitativo e indutivo da pesquisa ação investigativa. Ainda sobre a metodologia utilizada, foi necessário realizar a substituição dos nomes originais dos nossos alunos participantes por nomes fictícios em razão de preservar suas identidades, uma vez que se trata da coleta narrativa de jovens adolescentes menores de idade.

Em nossa experiência, agregamos o uso da imaginação histórica a fim de que os alunos se permitissem transportar em analogias autorreflexivas e acessassem os significados das próprias historicidades relacionando-os aos conteúdos históricos escolares.

O capítulo dois se encerra apresentando os resultados decorrentes da aplicação desse método investigativo, construtivista e dialógico em nossa sala de aula. Nossa pesquisa revelou quais padrões mentais cognitivos aqueles alunos utilizaram para racionalizar as próprias associações feitas entre os conteúdos históricos escolares e suas historicidades. O Desfecho desse fluxo de desenvolvimento cognitivo foi a construção do conhecimento histórico escolar com sentido prático, crítico e genuíno. Além disso, evidenciou a importância de conhecer (e considerar) as especificidades contidas na turma a fim de adensar a nossa capacidade/sensibilidade de leitura acerca das historicidades reveladas. Graças a esse levantamento de dados tornou-se possível compormos as principais características da turma em relação ao perfil de gênero (auto declarado pelos alunos); suas faixas etárias, seus entraves para a cognição histórica e, em especial, nos permitiu traçar o mapeamento da distribuição espacial de suas comunidades de origem. Sendo essa configuração espacial fundamental para compreendermos os vínculos sociais existentes entre os membros daquela coletividade.

No capítulo três, intitulado “Intervenções diretas e indiretas no Ensino de História: Identidades e Alteridades”, refletimos sobre a trajetória que nos conduziu desembarcar neste último capítulo juntamente com toda a bagagem de aprendizagem acumulada construída através de questões reflexivas problematizadas, sobretudo as de dimensão autorreflexivas adquiridas por meio da experiência de ensino aprendizagem que foi implementada e detalhada no capítulo anterior.

Em função dos ganhos obtidos com a prática (inovadora) das metodologias ativas na cognição histórica, mantivemos o foco na sala de aula enquanto uma amostra dos comportamentos sociais e assim apresentamos, de maneira estruturada e pormenorizada, uma proposta cognitiva interventiva ao ensino de História no formato de “Oficina Didática”.

A proposta baseia-se nos referenciais da metodologia da pesquisa histórica (Pesquisa e Ação) com os quais é possível relacionar os conhecimentos científicos à práxis docente cotidiana. Somado a isso, a “Oficina Didática” possui formato dinâmico e totalmente aberto às necessidades adaptativas específicas das turmas em que for experienciada. Com essas características, atinge nosso objetivo de distanciá-la de um formato engessado e pretencioso de sê-la uma fórmula didática rigidamente padronizada.

Seguimos para a essência do capítulo procurando atender a demanda social contemporânea no que tange ao uso de metodologias ativas propulsoras da construção do conhecimento histórico significativo. Em coerência, elaboramos uma proposta de “Oficina Didática” com a qual lançamos sugestões ao docente no intuito de nortear seus caminhos durante a sua aplicação, tais como: a divisão do tempo dedicado à realização da atividade; os pilares para sua elaboração (construção, desenvolvimento e conclusão) e um quadro sinóptico com os conceitos históricos essenciais as discussões relacionadas ao tema “identidades e alteridades culturais”.

Em desfecho, reiteramos que a idealização desta pesquisa surgiu quando, na prática educativa cotidiana sentimos a necessidade de reforçar a autoconsciência dentre os jovens de que além de integrarem a sociedade, ocupam nesta um lugar de fala. Trata-se, portanto, de um posicionamento que emite conscientização e convite à responsabilidade social. Imbuídos por tais condições, fomentamos investigações que nos permitiram observar os impactos do conhecimento histórico escolar na realidade cotidiana daqueles alunos. Além disso, contribuímos para o reconhecimento consciente de suas historicidades; percepções de suas consciências históricas e por fim, colocamos em reflexão a necessidade de reelaborar e ressignificar os saberes históricos escolares instituídos para as diferentes fases da educação básica.

1. RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, HISTORICIDADE E CONTEÚDOS HISTÓRICOS ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

1.1. O Ensino de História como produção do conhecimento

Para compreender a inclusão da História enquanto disciplina curricular no ensino básico e a produção didática a ela vinculada, é necessário contextualizá-la em sua trajetória, tomando por base as mudanças sofridas diante as adequações sócio-políticas e curriculares desde a sua incorporação, no século XIX, até os dias atuais. Tendo em mente que as reformulações dos métodos, abordagens, tipologias de fontes, interpretações, intencionalidades e produção didática correspondem à validação das demandas surgidas no tempo presente de cada sociedade em vigor.

A primeira “Lei sobre Instrução Nacional” é de 1827 (BRASIL, 1997, p.19), momento em que o Brasil Império passou a determinar quais os saberes necessários à formação de sua população, objetivando a construção de uma identidade nacional homogênea, tendo o Estado como o grande responsável pelo desenvolvimento do país. Tal formação baseava-se em capacitá-la a ler, escrever, fazer cálculos matemáticos, memorizar fatos políticos importantes e por seguinte, valer-se do conhecimento histórico para fins de ensino religioso, impondo à população a prática de condutas comportamentais normativas baseadas na moral cristã. Dessa maneira, o conhecimento histórico ensinado na escola não discernia as ideias morais das religiosas.

As abordagens dos conteúdos históricos retratavam as concepções da sociedade naquele momento, reforçador das intenções dos discursos que serviam para legitimar os interesses da aliança firmada entre o Estado e a Igreja enquanto esferas de poder, cabendo ao Estado, conduzir o desenvolvimento nacional. A História e a Geografia eram consideradas disciplinas optativas “permitidas pelas autoridades” (BRASIL, 1997, p.19). A inserção da História enquanto disciplina autônoma só aconteceu em 1837, na Escola Pedro II. Apesar de predominar no currículo a História Geral aos moldes franceses, a História sagrada não foi descartada. Já a especialidade da História do Brasil só chegou ao Ensino Secundário após 1855, compondo um viés de educação moral e religiosa.

Em fins de 1870 o currículo passou por reformulações buscando projetar maior visibilidade à História profana e “eliminar a História sagrada” (BRASIL, 1997, p. 20) e

introduziu nos temas curriculares as inquietudes políticas e sociais vivenciadas naquele período como os movimentos abolicionistas, a transição do império para a República e a tentativa de inserção de um ensino laico, a fim de desvincular os poderes entre o Estado e a Igreja Católica.

Nas últimas décadas do século XIX as tensões políticas e sociais configuram um novo contexto, cujo Ensino de História reformulou seu papel social vislumbrando entrelaçar-se ao projeto político-social vigente. Desafios como a abolição da escravidão, a chegada dos imigrantes e a implantação do regime republicano, exigiam novas reformulações no ensino e nos conteúdos didáticos. Acreditava-se que a modernização do país viria acompanhada de um sentimento patriótico, porém elitista, excludente da participação das camadas populares e com clara delimitação dos espaços a serem ocupados por cada grupo social. Nesse momento, houve o embate entre as disciplinas práticas/ técnicas - consideradas mais adequadas à modernização - e as disciplinas literárias. Com isso, as disciplinas escolares adquiriram maior autonomia, enquanto a História juntamente com a Geografia e a Língua Pátria, assumiram os papéis civilizatório e patriótico perseguindo o objetivo de formar o trabalhador cidadão e de viés ufanista correspondendo, dessa maneira, à expectativa de modernização republicana baseada na valorização do cientificismo e civismo.

A separação entre o laico e a História sagrada foi efetivada, desenhando o fortalecimento do Estado enquanto instituição portadora do processo de modernização. A História nacional apresentava-se sob uma forma homogênea, com passado glorioso e eletivo de grandes heróis nacionais. Esse paradigma contribuiu para despertar o orgulho de origem patriota e interligar a História do Brasil com a História Universal cabendo às escolas promoverem festas e momentos cívicos buscando, dessa maneira, forjar as tradições.

Antônia Terra de Calazans Fernandes (2017)⁴ afirma que a função da disciplina História, em fins do século XIX e início do XX, era servir de acessório no processo de construção da identidade republicana, viabilizando em sua estrutura os conceitos de nação, pátria, civilização e progresso. Para a pesquisadora, as mudanças contextuais denotavam reformulações na estrutura disciplinar da História que deixava,

⁴ Antônia Terra de Calazans Fernandes é professora pesquisadora dos temas que envolvem o ensino de História, formação de professores, livros didáticos, formação de jovens e adultos, memória e currículo de história. Acerca de tal temática, ver: TERRA, Antônia. Uma obra didática e suas diferentes versões. In: **Revista de história**. São Paulo: USP, 2017. n. 176.

gradativamente, de ser Universal e Sagrada para ser a História das Civilizações, inserida no currículo em 1880, sob influência da ciência, do positivismo, da laicidade e do republicanismo sem o rompimento drástico com as influências religiosas no ensino.

No que se refere à produção de material didático, segundo Arlette Gasparello (2011), o ensino de História sofreu grande influência do perfil docente da época, uma vez que o magistério era ministrado por uma elite letrada composta por profissionais de diversas áreas. Esses homens letrados eram responsáveis pela produção dos materiais didáticos e sua divulgação. A pesquisadora buscou traçar o perfil docente e sua influência na produção didática em História entre meados do século XIX e início do século XX, e constatou que as origens elitistas desses docentes/autores eram projetadas em suas produções didáticas, nas quais as produções textuais revelavam seus lugares sociais, valores e intencionalidades em consonância com suas perspectivas, anseios e vivência das próprias interações sociais. Sendo assim, a produção desse material legitimava uma narrativa elitista e reforçadora das origens coloniais marcando, a partir de então, um novo modelo interpretativo para as obras didáticas no Brasil. Vale lembrar que além de atuar enquanto professores e/ou autores desses materiais, a elite letrada também definia os espaços de divulgação e circulação enfocando assim, nos principais centros de referência de ensino do país, daquele período, tal qual, o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro.

O século XX chegou com outros anseios e mais uma vez o ensino de História no Brasil repensa a sua função social, a fim de reformular-se frente ao novo contexto que se apresenta. Novos acontecimentos como a consolidação das escolas anarquistas, os movimentos sociais republicanos⁵ brasileiros, os desdobramentos da Revolução Francesa, a comuna de Paris e a abolição da escravatura exigiram reformulações no ensino elementar.

Durante as duas primeiras décadas do século XX houve um aumento considerável no interesse por pesquisas relacionadas à educação. Esse fato foi atribuído à ressignificação concedida aos livros didáticos durante a política republicana. Nesse período, as obras didáticas passaram a ser, gradativamente, tomadas como importantes instrumentos normativos comportamentais à juventude da época. Seus conteúdos

⁵ Movimentos republicanos tais como: Revolta Armada (1893), Revolução Federalista (1893), Guerra de Canudos (1896), Revolta da vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), Revolta de Juazeiro (1914), Revolta do Contestado (1912-1916), Movimento Tenentista (1922) e Revolução Constitucionalista (1932).

reforçavam nos jovens uma educação comprometida com um padrão de condutas baseadas nos valores cívicos, morais e fundamentadas na ordem.

As obras didáticas eram compostas por conteúdos e métodos que buscavam interligar inovações pedagógicas aos ideais políticos almejados pelo Regime Republicano. Magno Santos (2017)⁶ aponta que nesse período se destacaram as pesquisas realizadas pela professora Esmeralda Masson. Seus resultados compuseram a publicação, em 1913, do livro “Licções de História do Brasil”. Tal obra foi considerada inovadora por utilizar uma pedagogia dedicada à construção de narrativas históricas enaltecidas de um passado republicano, higienista e cívico voltado à educação do público infantil. Uma segunda edição da obra deu-se em 1915 tendo, dessa vez, atingido o marco de mais de duas mil cópias vendidas.

Santos (2017) aponta que o sucesso de vendas é atribuído ao fato da obra de ter sido bem conceituada dentre os professores das escolas públicas primárias, tornando-se obra referência para o ensino de História e assim passou a ser adotado como guia de ensino para educação infantil no referido período.

Esmeralda Masson voltou seu interesse a pensar em novas metodologias que se alinhassem às ideias essenciais perseguidas pelo processo de escolarização das crianças, no referido período, nas quais, conforme Santos (2017), correspondiam ao “combate às taxas de analfabetismo, construção da identidade nacional republicana, política de cunho higienista e fomentação de valores morais e cívicos” (SANTOS, 2017, p.205).

No que se refere à inovação didática, podemos pontuar a utilização das pinturas históricas da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), por parte da autora, para construção de narrativas históricas heróicas (do passado nacional republicano), ancoradas na percepção imagética intuitiva que as pinturas fomentavam no instante em que era apreciada pelo expectador, com isso a autora estabeleceu uma associação entre o acervo das pinturas históricas da ENBA e as narrativas, intencionalmente selecionadas e construídas, criando assim, um elo narrativo-explicativo entre aquelas imagens e escrita forjada a partir dessa nova perspectiva. Outro ponto inovador da autora, segundo Santos

⁶ Magno Francisco de Jesus Santos é professor Adjunto do Departamento de História do programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense; Integrante do Grupo de pesquisa Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços. Para aprofundamentos da informação citada no corpo do texto ver SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares para crianças. **Revista História Hoje**, v.6, n.12, p.204-230, 2017.

(2017), foi ter acrescentado às próprias experiências e dificuldades enfrentadas na prática do magistério para pensar soluções de ataque às deficiências identificadas.

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na década de 1930, o ensino de História se homogeneizou em todo o Brasil. Influenciados pelo movimento escolanovista⁷, o ensino de História e Geografia foi substituído pelo componente curricular de Estudos Sociais, em especial, no nível elementar de ensino. A História do Brasil buscou um olhar direcionado às suas origens e identidades, contando a tese (o mito) da democracia racial - de uma origem pacífica e de convivência harmônica entre as raças - o que representou uma simplificação com a qual a homogeneização silenciava as multiplicidades do processo de convivência, conflitos e contribuições atribuídas a cada um dos grupos que compunham a sociedade brasileira, com isso, estimulou a continuidade das ocorrências frequentes de situações envolvendo racismo “velado” ainda que arraigada no contexto de uma sociedade tão miscigenada o quanto é a brasileira. Os métodos de ensino e conteúdos foram repensados, todavia mantiveram-se os procedimentos didáticos - apesar da proposta por aulas mais dinâmicas e interativas - a metodologia que vigorou ainda foi o da repetição e “memorização e as festividades cívicas” (BRASIL, 1997, p.23).

No Período do pós-guerra, a disciplina História ganhou novo significado, pois se tornara um meio provável para se conseguir formar não mais um trabalhador cidadão, mas sim, para alcançar a cidadania e a paz. A participação da UNESCO⁸ incidiu sobre esses conteúdos ao questionar e policiar alguns conteúdos que exaltavam os feitos das guerras, as questões raciais, a disseminação de ideias racistas e preconceituosas, investindo-a de um viés mais humanístico e pacifista.

Nas décadas de 1950 e 1960, as explicações de viés economicista influenciaram o ensino de História ao enfatizar as temáticas econômicas. A consciência da condição de subdesenvolvimento do Brasil gerou uma expectativa de que o desenvolvimento

⁷ Em suma, trata-se de um conjunto de práticas didáticas metodológicas voltadas para superar a concepção dos “métodos tradicionais” de ensino. Na Escola Nova os métodos educativos foram pensados para tornar a educação das crianças mais ativa e participativa, pondo o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Considerando para isso a compreensão (e respeito) das fases de amadurecimento psicológico infantil, tendo por característica a máxima “aprender a aprender”. Essas propostas foram pensadas inicialmente por educadores europeus e norte-americanos durante fins do século XIX, chegando ao Brasil em 1920. Ver: SILVA, Ana Paula. **O embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945)**. In: IX ANPED SUL (Seminário de pesquisa em educação da região Sul) UCS-RS, jul./ago. 2012.

⁸ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura. Criada em 16 de novembro de 1945 com a finalidade de garantir a paz por meio da cooperação intelectual aos países membros. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

nacional viria com o processo de industrialização. No que lista ao Ensino de História, percebe-se nessa fase que as produções didáticas inspiradas na recém-implantada História Nova⁹ com influência da historiografia marxista, trouxe consigo as problemáticas das transformações econômicas e seus conflitos.

Em 1971, por meio da Lei 5.692/71 foi promulgado o ensino dos Estudos Sociais em substituição ao estudo da História e Geografia. Implantado pelo governo militar, com a finalidade de legitimar suas práticas ideológicas autoritárias de supressão das liberdades individuais, e assim investiu na formação do sujeito voltada para capacitação profissional com o intuito de suprir as demandas das indústrias em desenvolvimento naquele contexto. A exaltação ao ufanismo nacionalista deu-se por continuidade a um projeto iniciado em 1964. A metodologia de ensino foi pautada no respeito à idade de desenvolvimento cognitivo do aluno, iniciando a aprendizagem a partir de exemplificações do mais próximo para o mais distante, ou seja, do concreto para o abstrato.

Durante décadas, o padrão de ingresso às escolas era através dos exames admissionais e o seu fim, representou uma dualidade de resultados. Se por um lado facilitou a acessibilidade à escolarização, por outro, acabou contribuindo para o desgaste da qualidade do ensino. A criação do curso de Estudos Sociais (habilitado como Licenciatura curta), autorizado pelo governo militar, veio para suprir a demanda por profissionais licenciados.

A década de 1970 foi marcada pelo fortalecimento das associações ANPUH¹⁰ e AGB¹¹ que ganharam expressividade devido a luta pela extinção das Licenciaturas em

⁹ História Nova – corrente historiográfica correspondente a terceira geração da escola dos Annales, Desenvolveu-se a partir da década de 1970, tendo Jacques Le Goff como principal expoente. Pensada para romper com paradigma positivista propõe uma história que seja mais problematizadora ampliando, com essas inovações, seu campo investigativo às novas abordagens e novos objetos.

¹⁰ **ANPUH** – Fundada em 1961 em Marília- SP, originalmente, a sigla remete à Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Devido a abertura, ao longo do tempo, aos novos associados (estudantes da graduação, professores do ensino básico e profissionais atuantes nos arquivos públicos e ou privados) passou, a partir de 1993, a se chamar Associação Nacional de História. Disponível em: <<https://anpuh.org.br>>. Acesso em: 01 de Out. 2019.

¹¹ **AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros, fundada na cidade de São Paulo em 17 de setembro de 1934. Tomou dimensões nacionais em 1944 adquirindo adesão de sócios, profissionais, estudantes e colaboradores em vários Estados da Federação. Na década de 1970 passou por uma reformulação organizacional que refletiu em alterações em seu estatuto passando a integrar-se em causas relacionadas aos direitos humanos, políticos e democráticos da sociedade. Disponível em: <<https://www.agb.org.br>>. Acesso em: 02 de Out. 2019.

Estudos Sociais reivindicando o retorno da História e da Geografia enquanto disciplinas autônomas.

Por entrelaçar-se à dinâmica da cultura política e social o processo de mudanças no ensino e no currículo ocorre em fluxo gradativo e, desta vez, sob a influência das inquietações sociais vivenciadas na década de 1980. Nesse contexto, a História e a Geografia foram evocadas às discussões do momento. Com a chegada das novas tecnologias “o currículo real forçava a mudança no currículo formal” (BRASIL, 1997). Os professores, sujeitos importantes nessa transformação, passaram a perceber que não seria possível abarcar o ensino da História em sua totalidade, o que fomentou uma série de reflexões acerca de seu “*métier*”. A partir dessas reflexões, surge a proposta de se estabelecer maior proximidade entre as revisões historiográficas, a prática de ensino e a aprendizagem de forma que incorporassem as vivências cotidianas do aluno.

É necessário destacar que aproximação entre estes elementos, sobretudo os dois primeiros, gerou uma expectativa de que o problema dos baixos índices de rendimento escolar dos alunos de nível básico seria solucionado. Sobre essa expectativa, o PCN aponta que:

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. (BRASIL, 1997, p. 24)

Segundo consta nos PCN’S (1997), suas reformulações instigaram questionamentos, por parte dos professores, aos chamados “métodos tradicionais”, fazendo com que repensassem suas práticas didáticas, reordenassem os conteúdos e buscassem por novos métodos de abordagens que incluíssem os alunos, aproximando-os, dessa maneira, dos temas e do processo de aprendizagem. A proposta de inovação no ensino trazendo o diálogo entre a História e as outras ciências sociais, em especial a Antropologia, ampliaria o leque de abordagens voltando o olhar histórico às outras sociedades não eurocênicas. Apesar da proposta se apresentar inovadora, o que se observou, enquanto efeito real, no chão da escola, foi a continuidade das práticas de

ensino tradicional com as quais se conservou o aluno enquanto sujeito passivo no processo de aprendizagem.

Já no campo historiográfico, os métodos, bem como as tipologias de fontes sofreram ressignificações, estimulando com isso a ampliação das possibilidades de análises fundamentadas nas etapas dos procedimentos metodológicos da pesquisa histórica. A sacralização dada aos documentos escritos foi posta em “cheque”, a partir de então, passaram a serem consideradas fontes históricas variados tipos de registros, tão relevantes quanto os documentos escritos.

O olhar sobre as experiências e vivências humanas recebe uma atenção especial, mostrou dessa maneira que todos tinham o que ensinar e aprender. Ao professor, cabia valorizar a escuta dessas vivências, ratificando a importância de perceber e respeitar as diferenças. Com a finalidade de estabelecer cada vez mais conexão entre as experiências cotidianas daquele grupo e o conhecimento histórico, estimulava a perceber nessas relações indícios de continuidades /rupturas de modo a ampliar a conceituação de princípios fundamentais nesse processo, tais como “o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico” (BRASIL, 1997, p. 29)

Em 1998 são adotados os PCN's do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, cuja análise nos permite identificar uma reformulação nos objetivos atribuídos ao ensino de História. A atenção se volta aos processos de avanços científicos e tecnológicos nos quais a sociedade estava passando naquele momento. As preocupações em formar o aluno cidadão crítico e atuante permanecem, acrescentando-se a necessidade de preparar esse discente para a vida cotidiana e profissional, onde o ensino de História fosse utilitário para a vida prática. Ao professor, cabia proporcionar interações, a fim de criar condições de aprendizagens e trocas de experiências, estimulando o uso do diálogo como mediador das tensões sociais. Assim como, proporcionar meios de demonstrar aos alunos um contato saudável e respeitoso com as diversidades em seu sentido mais amplo (étnica, cultural, gênero e demais características individuais e coletivas da sociedade), fazendo o uso de diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento.

Essas observações demonstram que os currículos são elaborados, processualmente ao longo do tempo, de forma a responder os desafios e inquietudes da sociedade em que estão sendo gestados, implicando na necessidade de responder às tensões causadas pelo constante fluxo de interação dos diversos sujeitos que compõem a sociedade, revelando desse modo a dinamicidade social, seus interesses políticos, ideológicos e econômicos

ao ditar o que é relevante falar (e reverberar) em detrimento a silenciar o que julga desnecessário. Como uma engrenagem em constante movimento, a dinâmica social exige que os processos de pesquisa, ensino e aprendizagem estejam em constante reformulação, a fim de acompanhar as transformações sociais contemplando a pluralidade dos sujeitos e suas experiências. Quanto a isso o PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental apontam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. (BRASIL, 1998, p. 21).

Sendo assim, consideramos que o saber histórico significativo é constituído na prática cotidiana, dada a valorização tanto das especificidades escolares quanto da relação professor / aluno, reconhecendo em ambos os sujeitos as suas prerrogativas em posicionarem-se ativos e críticos no processo de construção do conhecimento histórico escolar.

A História e o ensino de História vêm sofrendo ressignificações desde sua inauguração no século XIX, por vezes, mudou seus fins e métodos para responder os anseios daquelas sociedades. Passou a ser ciência, praticando cada vez mais o uso dos verbos refletir, analisar, comparar, relacionar e assim, legitimar a função do ensino de História na contemporaneidade que é formar um cidadão crítico, atuante, preparado para o convívio e manipulação das tecnologias, reconhecendo sua identidade e de outrem, se relacionando com as multiplicidades das diferenças. Nesse enfoque o PCN destaca:

De modo geral, pode-se dizer que os sujeitos históricos são indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e/ou imersos a situações cotidianas na luta por transformações ou permanências. (BRASIL, 1997, p. 29).

Com isso, podemos perceber que a construção do currículo introduz análises repletas de intencionalidades. Os interesses de poder das estruturas sociais estão incutidos nas abordagens dos temas, assim como, no interesse de ocultação e silenciamento de outras possibilidades de narrativas históricas suscitando a dinâmica do processo. Essa condição de ser discurso vivo é fruto das tensões políticas e sociais travadas ao longo de todo o trajeto percorrido pelo ensino de História, comenta Ribeiro (2004) que:

Nesse discurso que se constrói, formam-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produz-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implicam, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade. (RIBEIRO, 2004).

Há de se considerar que essa dinamicidade constituidora dos currículos apresenta propostas de inovações que não se concretizam, segundo Ribeiro (2004) e a incongruência entre o papel que se espera do professor e o que de fato este sujeito ocupa é uma dessas:

Ao invés de “professor difusor e transmissor de conhecimentos”, institui-se o professor “produtor de saberes”. Ou seja, um intelectual-pesquisador atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas (especialmente as presentes nos PCNs). Mesmo reivindicando um professor “produto de saberes”, os autores dos PCNs continuam apresentando este profissional como um cumpridor de tarefas estabelecido e construído em outros lugares. (RIBEIRO, 2004).

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de História deve direcionar um olhar atento às realidades dessa clientela. Fora da faixa etária, ingressam às escolas tentando recuperar o tempo de estudo interrompido. Contudo, a racionalidade desse sujeito só fará conexões caso os conteúdos e métodos contemplem suas realidades cotidianas específicas desse público/grupo. A chegada dos PCNs (1997) para a Educação nessa modalidade exigiu uma reflexão maior voltada a contemplar as especificidades desses alunos.

Para esse segmento, a História ainda se apresentava como o estudo do passado com narrativas heróicas, fatos importantes e mnemônicos desvinculados da vida cotidiana do aluno. Com relação aos conteúdos, ainda se apresentavam de forma resumida, simplificada e linear. Ao professor, cabia a tentativa de desconstruir tais concepções, mostrando ao aluno que é possível adaptar e aproximar conteúdos a sua realidade diária. Concatenando análises em que as questões do presente busquem racionalidades revisitando o passado e conjecturando o futuro, a fim de que estabeleçam relações de permanência e/ou ruptura, valorizando a diversidade em todos os níveis superando, assim, uma prática educativa que ainda se configura baseada na causa e consequência. Cabe ainda mostrar como o saber histórico é construído pelo diálogo

entre os mais variados sujeitos e as multiplicidades de suas vivências, seus perfis sócios econômicos refletidos em seu “lugar de fala”, assim como suas afetividades.

Por fim, apontamos mais uma vez a importância de se considerar relevante a postura do professor também nessa modalidade de ensino. Para o EJA, espera-se que o professor seja muito mais do que um “transmissor de verdades históricas”, seja um humanista e incentivador, sensível às experiências particulares adquiridas por meio das vivências profissionais, coletivas e individuais de seus alunos. Promova também diálogos de aproximação e construa narrativas históricas que façam sentido na vida desses sujeitos, estando todos nós entrelaçados a essas construções. Considere a heterogeneidade de seu público, indicando nessa característica um elemento enriquecedor e não de distanciamento/exclusão. Ao professor convém estimular, incentivar e mediar diálogos que convidem o discente a participar das reflexões conferindo sentido e aplicabilidade - em sua vida prática - dos novos conhecimentos constantemente refeitos e ressignificados. O que mostra assim, na prática, a dinamicidade da construção do conhecimento histórico e os entrecruzamentos com a vida cotidiana de seus múltiplos sujeitos.

Sobre o papel do professor incentivador na modalidade EJA, podemos afirmar que:

Cabe a ele aproveitar as diferenciadas características de seus alunos para aprofundar com eles a reflexão sobre diferentes temas e problemas, numa pluralidade de contextos temporais e sociais, desenvolvendo a capacidade de comparar e a habilidade de opinar sobre questões históricas. É sua função criar formas de trabalho e de avaliação que considerem a diversidade de níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, aprofundando o estudo de temas ligados à questão da identidade, no sentido de resgatar a autoestima dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 110).

Endossando os dispositivos legais citados na introdução, reforçamos a relevância do tema deste trabalho quando atualmente, no Brasil, a onda de retirada dos direitos fundamentais¹² adquiridos pela sociedade civil é uma realidade. Diante desse cenário,

¹² São considerados Direitos Fundamentais aqueles elementares à manutenção digna da vida humana. De um modo geral, as políticas públicas têm a responsabilidade de gerar condições mínimas de sobrevivência em sociedade à toda a população civil, em especial, aos que vivem em estágio de miserabilidade. A esses, compete ao Estado brasileiro promover políticas públicas que fomentem programas de distribuição de renda mínima para sua subsistência, acompanhada das demais medidas necessárias à transição desse indivíduo em sua trajetória pela conquista da sua autonomia. As tensões políticas vivenciadas nos últimos anos, de forma global, têm impactado a manutenção desses princípios básicos. No Brasil, podemos citar como exemplos a violação dos direitos sociais fundamentais a retirada de investimentos financeiros nos programas referente aos serviços públicos da educação, cultura e saúde. Somam-se a esses exemplos de

discutir questões acerca das legislações de proteção à criança e ao adolescente é também lembrar ao Estado Brasileiro sua responsabilidade em gerar políticas públicas fundamentais indispensáveis à promoção do pleno desenvolvimento infanto-juvenil. Apesar de contar com um conjunto de códigos de leis que contemplam a sociedade civil de maneira geral, tais como: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças feita pela ONU, de 1959, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Código Penal brasileiro, optamos por embasar este trabalho no Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro em 1990, por entender se tratar de uma legislação específica ao público-alvo deste trabalho.

O objetivo principal do Estatuto é então proteger de forma integral todos os direitos da pessoa humana e ainda os inerentes a toda condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, a criança, indivíduo com faixa etária desde seu nascimento até os doze anos incompletos, e o adolescente, pessoa com idade dos doze aos dezoito anos completos. Sendo essa faixa limite estendida até os vinte e um anos em casos de condições excepcionais.

Seus dispositivos prezam por interpretações em favor do superior interesse do menor dispostos prontamente no título I – “Das disposições Preliminares” quando no artigo 3º assegura à criança e ao adolescente gozar de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, garantindo-lhes por lei todas as oportunidades favoráveis ao pleno desenvolvimento. Seguido do artigo 4º quando afirma que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais referentes à vida” (BRASIL, 1990), o que inclui uma articulação saudável entre a vida familiar e a comunitária. O artigo 5º alerta para o não negligenciamento, violência e exploração do menor incorrendo sob pena de punição legal a quem assim investir contra esse público. Seguido do artigo 6º quando alerta a condição peculiar da criança e do adolescente enquanto pessoa em desenvolvimento.

O Título II “Dos Direitos Fundamentais”, no artigo 7º garante obrigatoriedade da promoção de “políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso”. Complementado pelo Capítulo II – “Do direito à Dignidade, Respeito e Dignidade” especificados nos Artigos 15º, 16º, 17º e 18º. Com relação à integração família, comunidade e ambiente escolar o Estatuto

violação as alterações sofridas nas regulamentações da CLT provenientes da Reforma Trabalhista de 2017 e, conseqüentemente, seus impactos no programa de Previdência Social.

apresenta as disposições contidas no Capítulo III – “Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária” o Artigo 53º e seus incisos, onde prega que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), garantindo-lhes condições igualitárias “para o acesso e permanência na escola” efetivando o direito de convivência, indispensável ao seu desenvolvimento pleno.

Dessa forma, somamos às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) as determinações da Base Nacional Comum Curricular (2017), quando movida por seu papel de documento norteador, deliberam em caráter específico os cinco propósitos a serem estimulados no componente curricular de História nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo estes: “identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar” (BRASIL, 2017). Assim, na medida em que a juventude se torna capaz de realizar a leitura crítica dos fatos históricos instrui-se também para sua atuação ativa na sociedade.

1.2. Memória, identidade e cultura: sob os prismas de Maurice Halbwachs, Michael Maffesoli e Zygmunt Bauman

Para abrir as discussões acerca de temáticas que envolvem questões da memória, identidade e cultura (enquanto manifestação dessas identidades) apresentamos o pioneirismo em tratar tais conceitos às obras dos sociólogos Maurice Halbwachs (2006) em “A memória coletiva”, Michael Maffesoli (1998) em “O tempo das tribos”, seguidas pelas considerações de Zygmunt Bauman (2012) em “Ensaio sobre o conceito de cultura”.

O autor pioneiro a tratar o conceito de memória coletiva foi Maurice Halbwachs (2006), apresentando a ideia inovadora de que toda memória é coletiva. Partindo do pressuposto que o indivíduo realiza interações sociais com variados sujeitos compartilhando assim suas experiências com outrem. O autor aponta a importância de se perceber os quadros sociais que compõem a memória, assim como também considerar os contextos que servem de base para sua composição. Para Halbwachs, os grupos se ligam através de vínculos aos quais chamou de “comunidade afetiva”, assim sendo, “a lembrança pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos” (HALBWACHS, 2006, p. 12). O autor persegue

nesta obra a perspectiva de aproximação entre a sociologia e a realidade concreta da existência humana. Para isso, desenvolve os conceitos de memória individual e coletiva (enquanto elo responsável pelo sentimento de pertença aos grupos) e as peculiaridades que diferenciam essas memórias da memória histórica.

O segundo autor referenciado é o sociólogo Michael Maffesoli (1998), na obra “O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa” compartilha com Halbwachs a ideia da valorização da experiência vivida no cotidiano e na dinâmica das interações sociais. É de Maffesoli o conceito conhecido como “neotribalismo”, quando se refere aos agrupamentos formados por jovens urbanos nas sociedades contemporâneas. Nesta obra a inovação do autor se dá durante o percurso de construção de sua elaboração quando se esforça para concatenar o leitor às atualizações sobre o tema apresentando-o aos mais recentes artigos científicos e dissertações de sua época de produção.

A obra é composta por seis capítulos nos quais abordam, dentre outras questões, as aquelas referentes aos elos que constituem a “comunidade emocional” e a ordem estética do movimento “neotribalismo” realizando um movimento paradoxal no indivíduo quando este ao passo que busca identificação e inserção com o grupo pratica a própria “desindividualização”. Vale ressaltar, conforme Maffesoli, que as ideologias que envolvem as identidades “ultrapassam a lógica identitária e/ou binária” sendo necessário para atingir essa transcendência o uso dos termos “trans” e “meta” e assim acompanhar a dinâmica na qual o autor nomeia de “contornos indefinidos”, em razão da constante fluidez dos sujeitos componentes dos grupos. Mostrando assim a cultura enquanto contorno do diálogo e interação entre o indivíduo e o contexto da sociedade na modernidade.

O terceiro autor a tratar do tema é Zygmunt Bauman (2012), cuja obra “Ensaio sobre o conceito de cultura” comunga com Maffesoli da ideia do movimento fluido nas composições dos agrupamentos sociais. Bauman afirma a fragilidade do conceito de cultura tendo no campo do discurso três perspectivas: o primeiro é o conceito hierárquico concebido na antiguidade clássica; o segundo é a cultura como conceito diferencial, destacando assim as diferenças dos modos de vida dos diversos grupos humanos e o terceiro conceito é o da cultura como práxis servindo para distinção entre a espécie humana e a de outros animais.

Ao discutir a “Cultura como estrutura”, Bauman defende a necessidade em manter a estrutura enquanto asseguradora da ordem social, e que sua ausência levaria a

sociedade a um estado de desordem. Contudo, ressalta que a estrutura não é estática, encontrando-se em constante transformação acompanhando a fluidez das formas de interação das sociedades humanas “pós moderna”¹³ marcada pelas mudanças ocorridas em intenso ritmo de agilidade.

As produções mais recentes tomam notadamente os autores supracitados como base para novas reflexões e aplicabilidade dos conceitos em outros espaços, tempo e realidades. O artigo de Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, Adriana Almeida Camilo e Cristina Valadares Assunção, sob o título “Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças”, toma o autor Michael Maffesoli como referência. O referido artigo foi publicado na Revista Brasileira de Psicologia pela Universidade de Brasília em 2003, cujas autoras buscam perceber como os jovens se relacionam com a própria identidade e negociam as diferenças identitárias contidas no “outro”, assim como buscam ser aceitos pelos membros dos grupos.

O texto das autoras procura analisar os significados afetivos que envolvem os indivíduos e os grupos. Percebendo também que mesmo dentro dos pequenos agrupamentos compostos justamente por aqueles que, de certo modo, se afinam com as ideologias e o visual que ali vigoram há também a heterogeneidade. Em consequência disso, as autoras observam que um dos elementos de coesão e pertencimento ao grupo é a aptidão do jovem em articular a própria capacidade de conviver e negociar com as diferenças pondo-se, muitas vezes, em situações de auto desafio.

O filósofo e historiador, Estevam Chaves de Rezende Martins, em “O enigma do passado: construção social da memória histórica”, texto publicado no ano de 2007, discorre acerca das discussões da construção social da memória histórica. Para isso, Martins vai evocar questionamentos em busca de reflexões para elucidar qual o sentido da história? O que é pensar historicamente? Qual a diferença conceitual entre memória e lembrança? Qual a relação do tempo e da memória na construção social da memória e do esquecimento? Como acontecem e quais interesses estão envolvidos neste campo de disputa de poder entre a história oficializada e a história escamoteada ou esquecida? As discussões continuam no sentido de nos fazer compreender os motivos (disputa de

¹³ O termo “pós modernidade” foi utilizado pelo autor Zygmunt Bauman até a década de 1990. Após esse período o próprio autor reformulou-o, voltando a retirar o prefixo por considerar mais adequado ao conceito o qual representa na atualidade.

poder) que levam uma narrativa a adquirir o “predicado” de ser considerada digna de manter-se na lembrança em detrimento do apagar de outras que serão esquecidas.

Por fim, temos as considerações contidas no trabalho de Cornélia Eckert e Ana Luiza Carvalho da Rocha (2008) em “Cidade e Imagens: Memória coletiva na cultura urbana contemporânea na forma de coleções etnográficas em novas tecnologias”. As autoras abordam as questões sobre as transformações da paisagem urbana contemporânea sob a perspectiva etnográfica, dada a interação das diversas tribos urbanas que habitam na cidade ocupando espaços específicos. É importante ressaltar que os sujeitos podem desenvolver percepções diferentes da passagem do tempo, isso vai depender das experiências pessoais/coletiva que este sujeito estabelecerá com relação ao tempo vivido, a essa experiência as autoras definem como “elasticidade temporal” (ECKERT; ROCHA, 2008). Essas percepções variadas também se estendem à dinâmica da formação dos grupos e como estes percebem o mundo ao seu redor.

Em relação aos conceitos que balizaram a construção desta pesquisa, utilizamos aqueles que se referem à construção das identidades (individuais e coletivas), a sua ligação com os conteúdos históricos escolares e as contribuições que essas interações podem oferecer para o cumprimento da BNCC (2017), no sentido de fomentar uma educação integrada às várias dimensões do desenvolvimento humano nos âmbitos: intelectual, física, emocional, social e cultural aplicadas na realidade dos alunos do Ensino Fundamental II na escola Pública Estadual Professor Paulo Nobre.

A construção das identidades juvenis lida com um processo fenomenológico composto por várias etapas tendo como ponto de partida a reflexão sobre o “eu” - fazendo uso de uma metáfora - é uma espécie de mergulho profundo para dentro de si em busca de identificar-se para depois lançar essas lentes para “classificar” o outro e suas conexões/interações com o mundo.

Nesse sentido, Michael Maffesoli ¹⁴ revela que a transcendência dos limites do “eu” individualista (no sentido narcisista) permite ao sujeito agregar-se a pequenos grupos por afinidades identitárias sejam por perfil estético, cultural e/ou ideológico. Segundo o mesmo Maffesoli, o “Eu” pode ser vários, “como uma máscara mutável” que vai se adequando conforme as cenas apresentadas no cotidiano da coletividade (MAFFESOLI, 1998) Essas constantes variações vestidas pelo “eu” tornam-se

¹⁴ Professor de sociologia em Sorbonne, diretor do centro de estudos sobre o atual e o cotidiano (ParisV) e diretor do centro de pesquisas sobre o imaginário. Devido a sua abordagem ousada é considerado um autor marcante da sociologia contemporânea.

instrumentos mediadores para a relação e posicionamento dos sujeitos com seus espaços cotidianos.

Maffesoli é o primeiro autor a usar o termo “tribos urbanas”, termo que elaborou em 1985 (MAFFESOLI, 1998) e o definiu como rede social de indivíduos que se agrupam formando pequenos grupos que se aproximam por afinidades identitárias comuns aos rituais e elementos da cultura expressando valores e estilos de vida (moda, música, linguagem e lazer) típicos de um espaço-tempo.

Esse processo de significação das “tribos” é peculiar das sociedades contemporâneas, teve o seu início na década de 1980, alinha-se a Nova História Cultural por analisar, com perspectiva histórica sociológica, os comportamentos de um determinado grupo¹⁵ no instante em que encontra-se em pleno ritmo de acontecimento do fenômeno – neste caso, o processo reflexivo “do pensar historicamente”.

O autor utiliza uma abordagem de caráter sociológico em busca da compreensão desse fenômeno com o propósito de provocar reflexão pessoal. Baseado na teoria da identificação (superação do *principium individuationis*) revela que os indivíduos se agregam a grupos buscando aceitação privilegiando a função emocional, mecanismos de identificação e de participação.

Diferentemente do tribalismo clássico que possui uma área de estabilidade induzida, o neotribalismo é marcado pela “fluidez, reuniões e dispersão” (MAFFESOLI, 1998), sendo balizado pelo deslocamento fluído de suas composições. Segundo o autor, esses agrupamentos apresentam como princípios fundamentais: as noções de comunidade emocional, potência, sociabilidade, policulturalismo e proxemia. Por conter uma atmosfera estética e emocional transfere a sociedade “pós-moderna” o desafio de compreender o tempo presente e a fluidez da conjuntura temporal em constante mutação, uma vez que é reconhecidamente fenomenológico.

As discussões sobre a fluidez nas formas em que a sociedade contemporânea interage com o mundo foi iniciada por Michael Maffesoli, ao perceber as primeiras interferências que o processo de globalização estava causando na sociedade a partir 1980. Contudo, é com teórico social polonês Zygmunt Bauman (2007) que a discussão se aprofunda na medida em que a interferência do mundo virtual se torna cada vez mais corriqueira.

¹⁵ O grupo observado refere-se a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, vespertino/ 2019 da Escola Estadual Professor Paulo Nobre. Macaíba- RN.

Bauman dá prosseguimento à observação iniciada por Maffesoli consubstanciando a ideia de estarmos inseridos em uma sociedade na qual a celeridade dos acontecimentos é correlato ao processo de globalização (momento em que as barreiras geográficas foram rompidas tornando possível a conexão, em “tempo real”, com a multiplicidade de acontecimentos simultâneos em diferentes espacialidades), isso gerou uma expectativa na própria sociedade de que seguiria o fluxo, se metamorfoseando, gerando assim sucessivas adaptações.

Com relação ao conceito de cultura, Bauman (2012) aponta para a dificuldade em defini-la enquanto conceito fechado já que não se trata de um fato estático. Para melhor comparar o autor faz uso da metáfora da liquidez, afirmando que semelhante aos líquidos a sociedade atual assume formas e valores temporários a uma obsolescência. Apesar desse formato dinâmico e mutável atribuídos à cultura, Bauman apresenta três perspectivas discursivas que contemplam o termo: a primeira é a cultura como conceito (que privilegia a elite e a diferencia); a segunda aborda a cultura como estrutura (necessária e mantenedora da ordem social e simbólica do mundo); e a terceira vislumbra a cultura como práxis (revelando uma crítica ao “comunitarismo”).

A ligação entre esses fenômenos e a construção de um ensino significativo de História se torna possível na atualidade graças a uma alteração crucial sofrida pelo Ensino de História rumo aos “novos objetos e perspectivas”. Isso ocorreu a partir década de 1960 e se intensificou nas décadas de 70/80 quando o Ensino de História deixou de ser visto apenas como uma preocupação vigente à área de formação de professores, passando a assumir o papel de objeto de pesquisa. Essa perspectiva vem se consolidado continuamente. Segundo as autoras Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira,

As pesquisas desde então perpassaram por relatos de experiências em salas de aulas, pelo papel do livro didático, pelos currículos e pela formação de professores. Mais recentemente, uma das novas frentes abertas insere um novo ator nas pesquisas: os alunos. Têm-se dado lugar a um tipo de pesquisa cuja preocupação é a construção por parte dos próprios alunos do que seja a disciplina História. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 160).

Com isso, renovar as discussões sobre ensino significativo de História é também repensar sua prática e seus impactos sociais. Ao considerarmos as contribuições dos vários segmentos que compõem a sociedade e suas engrenagens estruturais enquanto atores de uma História em curso, nós professores, nos investimos de sentimentos

variados que transitam entre senso de responsabilidade social, motivação e por vezes, medo. Contudo, não é possível mensurar a satisfação quando vemos os resultados dos impactos causados por essas novas abordagens nos espaços onde a educação é a força motriz de mudanças, principalmente no contexto atual de países como o Brasil, onde as desigualdades sociais ainda excluem a maioria da população de gozar seus direitos fundamentais ainda que os mesmo constem na Constituição Federal (1988).

Pensando nessas múltiplas realidades e fundamentados nos conceitos de Michael Maffesoli (1998) e Zygmunt Bauman (2012) , realizamos uma pesquisa que prezou por perceber, investigar e compreender os resultados obtidos quando estes jovens, alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, localizada no município de Macaíba/RN, são estimulados à situações práticas da autorreflexão sobre as construções identitárias do “eu” e da representação imagética do que é o “outro”, assim como também perceber como a consciência de suas historicidades se relacionam ao ensino de História e a atuação desses, enquanto sujeitos, na vida social cotidiana.

Vale lembrar que o reconhecimento identitário não é estático, tendo com isso a necessidade de adaptar-se constantemente ao movimento da fluidez das suas formas presente no princípio da auto declaração e reconhecimento entre seus pares. Isso pode ser percebido, especialmente, durante a fase juvenil quando a inquietude é uma das marcas características desse momento da vida. Entretanto, observar a configuração diversa dos possíveis resultados também é estarmos atentos ao seu caráter multiforme e transitório.

Sendo esses elementos justamente os que constituem a especificidade da proposta didática. Lidamos com essa inconstância não sob as lentes da fragilidade, mas buscando percebê-la como nova possibilidade para ampliar as perspectivas de percepção dos impactos desse fenômeno identitário sobre a atuação social dos jovens na atualidade. É importante pontuarmos que não se trata de uma “fórmula didática” em que as questões se ligam oferecendo os mesmos resultados, mas pelo contrário, preferimos perspectivar que apresentarão caminhos e resultados diversos em cada sala de aula em que for (re) aplicada. O que contribui, com efeito, para o mapeamento das diversidades de uma juventude inserida no contexto do imediatismo tecnológico do mundo globalizado.

Baseados na linha interpretativa das produções recentes, buscamos aplicar nas análises do nosso objeto de estudo interpretações que perpassam às perspectivas das

demais áreas do conhecimento humano com o propósito de ampliar e aprofundar, cada vez mais, nosso processo reflexivo.

Desse modo, é possível constatar que as análises das narrativas contidas nas obras referendadas reiteram a riqueza qualitativa presente em suas interpretações tornando-a potencialmente capazes de semear, no cerne daquelas discussões, outros novos objetos provocadores de problematizações possíveis aos novos estudos e investigações históricas. Neste trabalho, em especial, buscamos assim problematizar questões nas quais prezássemos pelo diálogo fluído e investigativo do caráter social da história.

1.3. A experiência de compreender as identidades do passado a partir da prática autorreflexiva acerca do que é identidade

Ainda hoje não é raro encontrar, sob a perspectiva do senso comum – e até mesmo na cultura escolar¹⁶ - a ideia simplificada de que a disciplina de História se restringe a resgatar os fatos do passado (“tal como foi”) produtora de verdades consideradas absolutas, contadas e recontadas aos moldes mnemônico e positivista do século XIX.

Contudo, um olhar mais atento nos mostra que durante a década de 1980 os profissionais de História, deram continuidade ao processo de desconstrução dessa mentalidade, ainda que tal experiência transitasse entre os avanços e/ou permanências de antigas estruturas curriculares.

A introdução de um ensino de História baseado nos métodos da pesquisa científica, tem contribuído significativamente para quebrar os antigos paradigmas de uma narrativa sucessiva de fatos, datas e grandes heróis que distanciava o reconhecimento identitário da maior parte da população brasileira a tais fatos e protagonistas.

¹⁶ Cultura escolar – Conceito introduzido no Brasil na década de 1970. Refere-se a possibilidade de analisar a organização escolar transcendendo a racionalidade técnica - administrativa de sua manutenção. Segundo Lindamir Oliveira (OLIVEIRA, 2003), podemos entender cultura escolar como um sistema comum de significados, aceitos, com conteúdos implícitos e explícitos, e que são, deliberadamente ou não, aprendidos pelos atores sociais implicados na construção cotidiana da vida de cada escola. Ver: OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura Escolar: Revisitando Conceitos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). Universidade Federal de Goiás. Volume 19, n. 02, julho/dez, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25445/14788>. Acesso em: 03 de out. 2019.

Percebendo a dissonância entre o que a sociedade “entende como história” e o que os historiadores têm, na realidade, por profissão propomos um ensino de História com uma abordagem significativa, baseada na metodologia da pesquisa histórica, valendo-se assim das várias etapas investigativas do método científico, envolvendo nesses procedimentos tanto os alunos quanto os professores sob a condição de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento escolar. O objetivo é que os sujeitos percebam como se dá a construção da produção do conhecimento histórico, assim como as multiplicidades de desdobramentos tornando claro como se constrói o conhecimento na pesquisa histórica.

Pensando em alcançar um ensino significativo promotor da aproximação - quando viável¹⁷ - entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos históricos escolares, partimos da ideia de provocar a reflexão nos alunos da E.E.P.N em Macaíba- RN acerca da noção do que entendiam por identidade, a fim de que com isso pudessemos aprofundar-nos em questões de cunho identitário como o auto (re) conhecimento do eu e do “outro” proporcionando, a partir dessa etapa, um aprofundamento na complexidade epistemológica dos conceitos gerados durante as reflexões construídas em parceria (professor/aluno) e subsidiar, com isso, as análises de questões históricas contidas no material didático escolar utilizado por aquela turma. Neste caso, vale ressaltar que, todo o processo partiu do exercício prático de compreender as identidades do passado a partir da própria experiência do que é identidade.

Segundo o dicionário de conceitos históricos (SILVA; SILVA, 2017, p. 202)¹⁸, o conceito de Identidade é um dos mais importantes da nossa época, sendo tratado há mais tempo pela antropologia e psicologia, tais discussões efervesceram no campo da História somente no período da chamada “Pós Modernidade” e fins do século XX. As

¹⁷ É importante ressaltar que é comum encontrar um discurso que atribui a condição dos avanços nos níveis qualitativos e quantitativos da escola estejam diretamente ligados à expectativa dessa “ter que” acompanhar, na íntegra, as atualizações historiográficas das produções acadêmicas. Essa questão é delicada, uma vez que gera uma leitura hierarquizada sobre os saberes construídos, utilizando para tal, o critério espacial de sua produção, geralmente atribui maior significado àquele conhecimento produzido na/e pela academia. Porém, é importante esclarecer que nem todas as pesquisas realizadas no ambiente acadêmico tem aplicabilidade objetiva para o espaço físico escolar. Considerações como essas não levam em conta que ambas as Instituições de Ensino possuem espaços, vivências, experiências e expectativas de ensino peculiares a cada nível de escolarização, na busca por alcançar seus propósitos específicos, assim como, corresponderem aos papéis sociais que ocupam na formação do discente. A exemplo, a escola de nível básico tem como objetivo a formação cidadã do aluno, desse modo, as pesquisas mais proveitosas serão aquelas em que as discussões se afinem ao propósito final estabelecido a este nível escolar.

¹⁸ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª Ed. 6ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2017.

reflexões geradas pelos debates servem como base para compreensão do mundo globalizado e sua diversidade na forma mais ampla que o termo possa assumir (étnica, cultural, gênero, religiosa, dentre outras). Esses debates têm ganhado as salas de aula no Brasil, no intuito de gerar reflexões de reconhecimento identitário tanto individual quanto coletivo estimulando por sua vez, a habilitação dos alunos à convivência respeitosa com sociedades multiculturais, como é o caso da brasileira.

Apesar de seu conceito ter origem na filosofia e psicologia, vem sendo cada vez mais solicitado em análises na antropologia, sociologia e linguística recebendo com isso “muitos conceitos diferentes: identidade nacional, identidade étnica, identidade social” (BAUMAN, 2012).

Dentre as várias definições que o conceito adquire embasamos nossas análises sob a perspectiva adotada na definição do sociólogo francês, Dominique Wolton (2012) na qual em sua conceituação optou por agregar elementos baseados na filosofia, psicologia e antropologia, definindo identidade como o “caráter do que permanece idêntico a si próprio” como uma característica contínua que o ser mantém de perceber-se enquanto indivíduo ao longo do tempo, essa construção do “eu” tem como fundamento um conjunto de representações que, por sua vez, se estrutura no sistema de representações adquiridas pelas apropriações das experiências pessoais em situações vivenciadas no passado, no presente e nas projeções para o futuro.

Essas características individuais permitem assim a construção do “eu” semelhante a si mesmo e diferente dos “outros”. Em sociedade, o sujeito reconhecedor de si se agrupa a outros indivíduos (igualmente reconhecedor do próprio eu em essência) gerando com nesse agrupamento a prática de sua identidade cultural, onde cada ser assume diversos papéis sociais impregnados de suas experiências e representações. Entretanto também sabemos que as condições sociais influenciam diretamente na atuação do sujeito estabelecendo tensões cuja finalidade é repensar as relações de dominação social. Sendo assim, tomar consciência de si já é um ato de rebeldia é o primeiro passo para reivindicar uma coletividade equitativa, esperançosa por dissipar as forças das relações sociais de dominação. Concordamos com Kathryn Woodward (2012) quando defende que as identidades são forjadas em relações baseadas nos contrastes das diferenças, dessa maneira, podemos concluir que as identidades são historicamente construídas.

Contribuir para que estes alunos sigam pensando historicamente é investi-los da capacidade de reflexão sobre suas experiências acumuladas ao longo de suas

trajetórias de vida, buscando no passado compreender os elementos que constituem suas lentes para ver e interagir com mundo em que vive. Nesse sentido, alinhamo-nos aos autores Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Paul Ricoeur (RUSEN; KOSELLECK; RICOEUR apud MARTINS, 2007, p.36) quando revelam que pensar historicamente realiza-se em duas dimensões distintas: uma genérica, quando a reflexão se baseia nas próprias vivências; é racional, espontânea de todo ser humano que reflete sobre si, sobre o presente, sobre o futuro “a colocação dessa experiência refletida em perspectiva temporal criticada, mesmo se espontaneamente, é pensar historicamente, formar uma consciência histórica” (MARTINS, 2007, p. 36). A segunda dimensão é a história pensada enquanto ciência, metodicamente desde século XIX, como uma “reflexão argumentada sobre o tempo, sobre as razões e as circunstâncias, os fatores e os atores, as conjunturas que o produziram e que explicam o momento em que se encontram cada sociedade e cada cultura” (MARTINS, 2007, p. 36) No entanto, Estevão Martins (2007) em “O enigma do passado” conclui que o sentido da história pode ser pensado nas duas dimensões (genérica e histórica metodológica), no fundo diferem uma da outra apenas em grau: “A ciência histórica é tão humana quanto o senso comum” (MARTINS, 2007, p. 37).

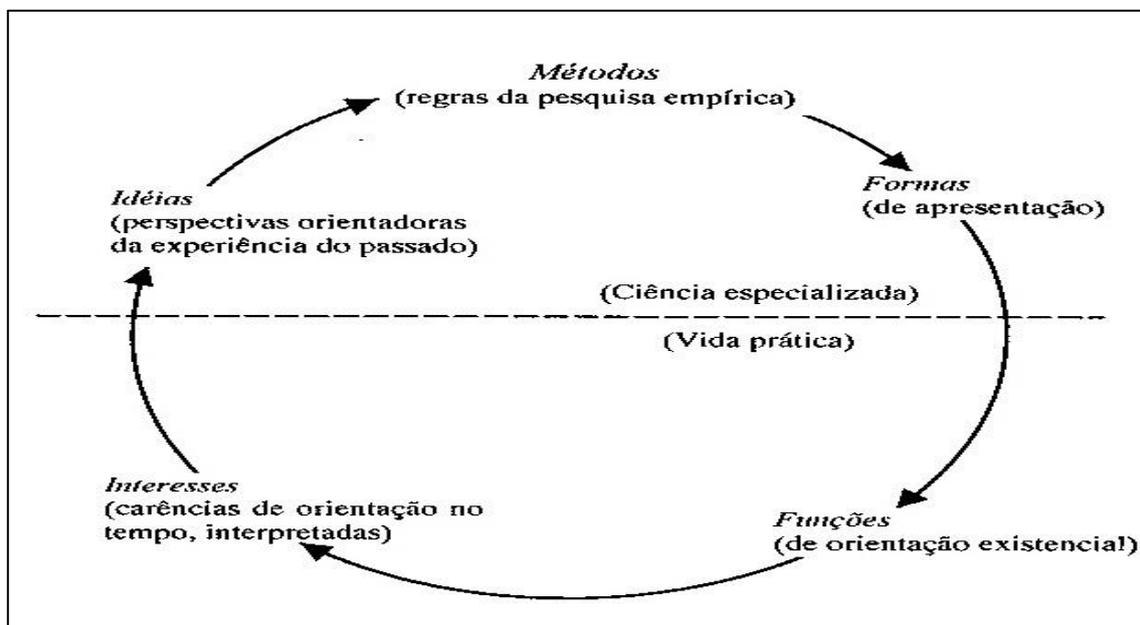
1.4. A relação entre “consciência histórica” e o Ensino de História

Falar sobre as inovações de perspectivas no Ensino de História no Brasil atual é encontrar nessas, sobretudo, a influência das obras do alemão Jörn Rüsen (2001). Elogiado, criticado ou incorporado com as devidas adequações às diversas realidades, seu pensamento acerca da “consciência histórica” é corriqueiramente discutido à luz dos debates mais atualizados dessa área de atuação. Seu olhar busca compreender as ações humanas ao longo do tempo e a influência que as experiências vividas exercem sobre o processo cognitivo do conhecimento histórico, tendo por fundamento, segundo Rüsen, a estrutura vital da consciência histórica.

Segundo Schmidt e Martins (2011), o fato é que as análises e reflexões do autor alemão sobre ensino e aprendizagem histórica vêm inspirando novas pesquisas não somente no Brasil, mas também em outras partes do mundo tal como em Portugal, Inglaterra, Espanha e Canadá. A teoria da História, para Rüsen, é circular e constante, sendo mobilizada pela inter-relação de dois campos: a vida prática e a ciência especializada que por sua vez se subdividem em interesses e funções para o primeiro e

em ideias, métodos e formas para o segundo. Como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 1- matriz disciplinar no pensamento de Rösen



Fonte: RÜSEN, 2001, p. 35

Amparado aos princípios elencados na matriz disciplinar, Rösen defende fortemente a ideia de uma aprendizagem histórica significativa, que parta da compreensão das práticas da vida cotidiana comum, a fim de que o sujeito possa racionalizar e ressignificar sua experiência com o tempo e, a partir da tomada de consciência de si e das significações de suas experiências possa atingir o nível de instrumentação necessário para orientar-se em decisões existenciais futuras. Essas racionalizações das experiências do sujeito são orientadas por operações mentais classificadas por Rösen em quatro tipologias diferentes de consciência (tradicional, exemplar, crítica e genética) cada uma acessada a sua maneira pela cognição humana buscando orientação no tempo para as suas decisões da vida diária. Todavia, o pensamento rüseniano reforça que para que isso ocorra é necessário que tais compreensões sejam racionalizadas sob critérios metodológicos da ciência histórica.

Segundo Barom e Cerri (2011), estudos posteriores conduziram Rösen a realizar adequações à sua perspectiva sobre as tipologias. A partir de então, Jörn Rösen acrescentou que para haver esses processos mentais cognitivos de atribuição de sentido

às temporalidades (passado, presente e futuro) são necessárias a mobilização de três dimensões reflexivas distintas, a citar: o *Conteúdo* (refere-se à *experiência* que se tem com o passado); a *Forma* (compete à *interpretação* da experiência) e a *Função* (*orientação* para “o agir” eficiente no futuro) produto baseado no significado adquirido por meio experiência vivida. A essa competência com a qual os sujeitos constroem interpretações de suas historicidades e de “si mesmos”, Jörn Rüsen definiu como “competência narrativa”¹⁹.

Apoio, ponderações e críticas fomentam as discussões a respeito das reflexões de Rüsen sobre o tema. Apesar de reconhecer que nem todos os autores abordam a “consciência histórica” na mesma perspectiva de Rüsen, deixamos claro que discorrer sobre as confrontações dessas ideias e seus autores²⁰ não é o foco deste trabalho. Nesta pesquisa, optamos por ancorar nossas reflexões sobre “consciência histórica” conforme Luís Fernando Cerri (2011), por considerar sua conceituação a mais adequada para pensar a nossa escolha metodológica.

Sobre consciência histórica, Luís Fernando Cerri, define como a “estrutura do pensamento humano o qual se coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido” (CERRI, 2011). É condição inerente à existência humana e estabelece conexão com a vida cotidiana, com a memória e a construção das identidades individual e coletiva provocando, com essas articulações a capacidade de gerar novos significados para as compreensões do tempo (passado, presente e futuro), dos personagens históricos e da nação quando estimulados à reelaborações por questões contemporâneas.

Motivado pela contribuição de autores que lidam com o tema e vivem realidades diversas (temporais e espaciais), Cerri propôs uma discussão em que elencou um

¹⁹ O termo “Competência narrativa” refere-se à habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010 apud BAROM; CERRI, 2011, p. 6).

²⁰ Autores como Kazumi Munakata (2015), Magne Angvik e Bodo Von Borries (1997). Sendo Munakata o crítico que se apresenta como contraponto enquanto os demais sugerem adequações. Ainda que o autor Kazumi Munakata se apresente como contraponto as ideias de Rüsen, fundamentamos nossa pesquisa no conceito de “Consciência Histórica” nos moldes do pensamento de Jörn Rüsen. Consideramos para tal escolha dois pontos estruturais. O primeiro é o fato de que Rüsen trata a “Consciência Histórica” enquanto uma condição universal reservada a existência humana. A segunda diz respeito a consideração do autor em relação as tipologias de “Consciência Histórica” quando assegura não se tratar de identificar, de maneira maniqueísta, a classificação do sujeito em um dos determinados tipos, mas sim, a ideia de que o indivíduo pode transitar entre uma e outra tipologia dependendo do contexto em que se encontre inserido durante a própria reflexão.

arcabouço de autores e suas considerações a respeito do tema “consciência histórica”, buscando perceber as especificidades, semelhanças e diferenças nesses diálogos nos quais ressaltou não haver entre estes conformidades para tal definição conceitual. Existindo alguns autores que corroboram e outros que se anulam em definições completamente contrárias e conflitantes.

Para Cerri, o conceito de consciência histórica vai além da função de formar um cidadão crítico e consciente para atuar em sociedade, mas sim, contribui para o reconhecimento das identidades individuais e coletivas por produzir conhecimento em função das reflexões das diferenças multiculturais, fundamentais para o reconhecimento e atuação desses indivíduos, enquanto sujeitos históricos, na sociedade ou grupo ao qual estão inseridos, integrando assim as construções e reconstruções das narrativas históricas retomadas à luz de problemáticas contemporâneas. Demonstra, dessa maneira, que as “leituras” acerca do passado não são sacralizadas, mas sim, podem sofrer constantes modificações dependendo do uso que se faz deste.

Nas palavras de Luís Cerri, sobre a retomada de significação do passado: “(...) recolocam no centro da cena aquelas feridas que ainda doem” (CERRI, 2011). Com essa proposta o historiador Luís Cerri busca mostrar como o conceito “consciência histórica” pode contribuir para análise de determinados fatos históricos, assim como para a solução dos problemas apontados, reforça que somente a luz desse conceito as questões levantadas poderão ser pensadas historicamente. Com isso, podemos perceber que os mesmos fatos históricos podem receber diferentes narrativas e abordagens, dependendo do “lugar de fala” de quem está construindo aquela narrativa e os efeitos emocionais causados pela emersão dessas memórias no indivíduo ou no grupo. Essa (re) construção será carregada de valores e ideologias de quem a elabora, garantindo assim o seu registro na memória. Por superar o esquecimento, será contada e reverberada no futuro. Dessa forma, a consciência histórica cumpre seu papel de estabelecer relações com os tempos presente, passado e futuro.

A intenção de Cerri é promover a aproximação do professor da escola básica com os conhecimentos e procedimentos de análises da produção acadêmica, contribuindo para sua atuação política, teórica e de autonomia intelectual. A didática da História chega para dialogar sobre essa hierarquização existente entre os conhecimentos eruditos e o escolar estabelecendo a interação entre esses dois âmbitos de construção do conhecimento, pois busca incorporar qualitativa e significativamente os conceitos históricos contribuindo, com efeito, para a construção da consciência histórica nesses

grupos. A proposta estimula os alunos a refletirem sobre si e suas representações sociais dentro da engrenagem dos processos históricos, e identifica a simultaneidade dos acontecimentos, suas ligações ou distanciamentos, as diferenças de tempo e espaço, a fim de perceber e aplicar o relativismo histórico nas múltiplas interpretações e perspectivas dos fatos históricos.

A influência que o professor exerce sobre a formação de seus alunos é parcial, uma vez que a consciência histórica desses sujeitos já começa a ser formada antes da escolarização. Com isso, esses indivíduos, adentram ao ambiente escolar imbuídos das suas experiências pessoais e seus julgamentos de valores. Durante essa fase, também apresentam a capacidade de reconhecer as próprias identidades enquanto resultante das múltiplas convivências e experiências (individuais e/ou coletivas) com os grupos nos quais se relacionam dentre as várias esferas sociais²¹ da vida cotidiana (*lócus* no qual estimamos que o ensino/aprendizagem de história adquira aplicabilidade prática). Ainda nessa reflexão, cabe acrescentar também os impactos causados pela influência dos mais variados meios de comunicação, em especial, as mídias sociais.

Todos esses elementos acima apontados influenciam nas seleções de conteúdos e nos métodos de abordagens praticados nas escolas. Para Rüsen:

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. (RÜSEN, 2001, p. 50).

Ainda sobre a atmosfera do ambiente escolar podemos lembrar que as constantes discussões voltadas para as reivindicações das memórias e mitos de origens de determinados grupos, buscam na retomada do passado a legitimidade de seus posicionamentos. Como resultado dessas indagações surge novas leituras e narrativas que corroboram com o discurso de legitimidade dessas coletividades. O lugar de construção e propagação desses conhecimentos é, em grande parte, a escola. É lá onde aparecem as discussões e os resultados dessas ressignificações.

Sobre o papel da história na escola podemos destacar que sua importância vai além da compreensão da realidade, segue na compreensão das diversidades. No instante em que o ensino de história coloca os diferentes contextos históricos em reflexão, é

²¹ A exemplo das diversas esferas sociais citamos a família, amigos e grupos afins.

lançada a flecha da sua contribuição (positiva) à construção das relações de respeito e reconhecimento das identidades.

Para este trabalho, utilizamos as perspectivas das leituras interpretativas realizadas por Luís Fernando Cerri (2011) em seu estudo conceitual acerca da “Consciência Histórica”, principalmente quando esclarece que observar as tipologias de “consciência” identificadas nos sujeitos não é estabelecer relações maniqueístas a fim de classificá-los em “conscientes” ou “alienados”. uma vez que para Rüsen não existe consciência melhor ou pior, mas sim, “consciência” enquanto uma constante antropológica de troca bilateral.

Nessa experiência, um mesmo sujeito pode acessar as diferentes tipologias. Com isso, a transitoriedade entre as operações mentais, tipologia de consciência acessada e como o indivíduo utilizará esse raciocínio em suas conexões para compreensão do mundo, irão depender da situação na qual o sujeito se encontre exposto durante seu processo de racionalização.

As considerações de Cerri (2011) corroboram persistirmos no objetivo de um ensino de História com significado prático e desafiador na vida dos nossos estudantes no sentido de provocá-los a experimentar situações nas quais suas operações mentais cognitivas recebam estímulos necessários para instrumentalizar esses jovens na elaboração de suas etapas de amadurecimentos das ideias em direção a uma consciência histórica crítica e genuína.

A fim de reiterarmos o pensamento ruseniano de que a “Consciência Histórica” é uma condição natural inerente à vida humana, tomamos enquanto um dos pontos estruturantes deste trabalho o reconhecimento de que nossos alunos carregam consigo as próprias consciências históricas individuais e coletivas operacionalizadas de maneira diversa.

Baseado nos pontos expostos convém a nós, professores, lançarmos um olhar sensível às diferentes realidades, reconhecendo a sala de aula como uma amostra social na qual potencialmente podemos contribuir mediando a estruturação desses discentes no que se refere às suas percepções de mundo, tempo (continuidade, rupturas), espaço e pensamento crítico (fomentando hipóteses e novas possibilidades narrativas).

Feito isto, acreditamos que os alunos serão incentivados a perceber as relações entre o seu cotidiano e a História. Agregado a isso, ansiamos nutrir suas reflexões a fim de que percebam a presença (ou a ausência) da própria representatividade nos conteúdos didáticos escolares e nas estruturas narrativas dispostas nas abordagens.

1.5. O método pesquisa ação: o professor enquanto investigador social

Em busca de alcançar o objetivo principal que consistia em compreender a relação existente entre a percepção das identidades (individual e coletiva) na fase juvenil e a construção do conhecimento histórico escolar, nos inspiramos em trabalhos que seguiram uma abordagem metodológica investigativa dos comportamentos sociais utilizados nas pesquisas das autoras Maria Clara Santos Lopes, Adriana Almeida Camilo e Cristina Valadares Assunção (2003), contidas no artigo “Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças”.

As autoras tinham por objetivo destacar as imagens estéticas e o significado de pertencimento e inserção no grupo segundo os adolescentes entrevistados. A análise se deu de maneira qualitativa e interpretativa das entrevistas orais, onde a narrativas obtidas com as respostas foram o produto do seu objeto. Nos resultados, as autoras buscaram identificar, aproximar e ou diferenciar elementos de gênero, faixa etária e círculos sociais que cada grupo ocupava perspectivando a análise psicológica desses comportamentos, uma vez que as autoras têm formação e atuam nessa área do conhecimento.

As informações sobre o método foram apuradas na intenção de buscar, o mais específico possível, dentro do campo do ensino de História autores que tivessem trabalhado com uma abordagem metodológica da ciência Histórica conhecida como Nova História Cultural. Nesse sentido encontramos o trabalho realizado pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2012), revelados no artigo “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades”, o qual veio suprir a nossa necessidade em sistematizar teórico e metodologicamente a ação de uma educação histórica voltada para o viés investigativo, que associasse a parceria entre os métodos científicos e as experiências individuais empíricas. Desse modo, segundo Barca a linha de pesquisa e ação utilizada pela autora é pensada na perspectiva de:

[...] ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (BARCA, 2012, p. 37).

Segundo Barca, este método tem se disseminado por várias partes do mundo apresentando importantes contribuições para o processo de construção do conhecimento histórico escolar significativo no Ensino Básico. Esta linha pesquisa e ação lança um olhar investigativo à realidade social concreta com a qual integram e interagem (alunos e professores). Sobre os impactos desta linha de pesquisa Barca comenta com entusiasmo:

[...] a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade de Informação e de Desenvolvimento. (BARCA, 2012, p. 37-38).

Este modelo de abordagem entusiasma os sujeitos envolvidos uma vez que são desafiados a atingir uma meta possível de ser alcançada. Ao mesmo tempo que desafia apresenta a sensibilidade de adequação às realidades dos sujeitos alvo, possibilitando assim, a construção gradativa, segundo Barca, de uma “ponte gradual, e não um fosso” ligando a aprendizagem dos alunos às pesquisas produzidas na academia com a premissa de considerar tanto as inovações das aprendizagens quanto da epistemologia da História, ao passo que sem a compreensão conceitual os resultados dos “procedimentos investigativos” estariam comprometidos.

O método considera as particularidades dos sujeitos ativos no processo, como seus níveis diversos de consciência histórica, adequando-se a interação social contemporânea conta com a influência de uma educação construtivista com conceitos e métodos atualizados os quais suscitam problematizações a serem investigadas sob a metodologia “qualitativa, intensiva e indutiva” (BARCA, 2012).

Outra consideração que o método ressalva é a atenção dada as “ideias de segunda ordem” (LEE, 2006) uma vez que esses entendimentos interferem na compreensão e construção das ideias históricas elaboradas por esses sujeitos, já que acumulam conhecimentos de vivências e conseguem estabelecer relação com a vida prática. Esta ferramenta internalizada lhe oferece suporte para tomar decisões consistentes balizando tanto a sua vida individual quanto sua interação social.

A abordagem de pesquisa ação preza por capacitar ao professor a adquirir o perfil de “investigador social” de suas realidades cotidianas. Com isso, habilita esse profissional a associar sensibilidade e competência epistemológica em sua *práxis*. Este docente, conhecedor das especificidades que o rodeia, instrumentar-se-á de ações eficazes ao sucesso de suas intervenções.

Conforme aponta Isabel Barca (2012), para se atingir o perfil do “professor investigador social” é necessário instruir-se em várias fases com diferentes níveis de complexidade. A autora elenca cinco fases para realização do trabalho de investigação, na qual o primeiro passo da pesquisa ação é ir buscar nos alunos as ideias prévias acerca de um conceito selecionando dentro de uma unidade de estudo.

O passo seguinte é a análise dessas ideias prévias a fim de perceber a progressão conceitual, considerando as duas categorias desde as incoerentes, as relativamente validas até as mais pertinentes. O terceiro passo é a introdução da unidade temática associado ao refinamento progressivo das ideias previas dos alunos sobre o tema.

Após esse momento, o professor recolhe novamente as compreensões acerca dos conceitos discutidos obtendo assim a percepção dos graus de complexidade que foram alcançados pela turma. O quinto e último momento dar-se-á pela “aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem” (BARCA, 2012).

Ao procurarmos pesquisas recentes que utilizaram como metodologia essa perspectiva investigativa aplicada na área do Ensino de História, encontramos os trabalhos de Marlene Rosa Cainelli e Elizabete Cristina de Souza Tomazini (2017) e Olavo Pereira Soares (2018).

Com a preocupação de perceber os impactos resultantes dessa integração entre os conhecimentos produzidos na academia e a práxis da sala de aula no ensino básico, as autoras Cainelli e Tomazini (2017) acrescentam a importância de instrumentalizar o professor mediador, sobretudo em oportunizar condições de formação continuada ao docente em exercício da sua profissão. Estas reflexões sobre a práxis cotidiana e a especificidade contida em cada sala de aula revigoram os ânimos desse profissional por possibilitar a autorreflexão acerca da sua trajetória docente e a ressignificação do próprio ofício.

No instante em que situações empíricas, surgidas em sala de aula, são pesquisadas sob a perspectiva teórica da metodologia da pesquisa Histórica estabelecemos uma relação integrativa entre a escola e academia no sentido de possibilitar (aos campos de produção de conhecimentos e de saberes) trocas simultâneas de experiências. Dessa maneira, lançamos a nossa contribuição a fim de que a partilha do conhecimento entre ambas as esferas seja firmada, com efeito, de modo mais horizontal, dissipando assim, a cultura da hierarquização do saber contidas na aura dessa relação.

Nós, professores atuantes na realidade do nível Básico de Ensino, somos conscientes do quão necessário faz-se o reconhecimento valorativo da práxis docente e suas complexidades dada a concretude do cotidiano escolar revelado nas experiências dos partícipes em cada sala de aula. Dessa maneira, evidenciamos a importância dos papéis sociais investidos a cada um dos diversos sujeitos envolvidos no processo do conhecimento: o professor, o aluno e a comunidade.

Sobre a experiência em suas pesquisas Cainelli e Tomazini (2017) ressaltam a importância de lidar com situações reais surgidas durante as aulas sensibilizando o professor a utilizar a perspectiva da educação histórica, lançando nestas um olhar investigativo em que os alunos expõem seus entendimentos e concepções acerca dos assuntos e só então, a partir deste ponto, os documentos são introduzidos para análises.

Já na pesquisa de Olavo Pereira Soares (2018) apresentada na obra “Ler e escrever para construir conhecimento escolar”, o autor utiliza as narrativas escritas pelos alunos para captar o que os discentes compreendem e sabem sobre o conhecimento histórico escolar. Em sua pesquisa Soares (2018) valoriza, respeita e considera que a complexidade encontrada nas escritas e leituras dos alunos faz parte do processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem histórica desses sujeitos. Todavia, o autor reforça que essas aprendizagens (leitura e escrita) se encontram em constante processo de aperfeiçoamento, independentemente do nível de escolaridade.

O livro é composto por experiências vivenciadas por ele na prática docente. Com um olhar de professor experiente em ensino básico e suas facetas, o autor aplica perguntas subjetivas relacionadas aos conteúdos históricos a alunos de séries variadas. Já com as respostas manuscritas, Olavo Soares realiza uma análise em que sua sensibilidade, respeito e capacitação epistemológica são evidenciados nas percepções de conhecimentos e níveis de complexidades variadas, contidas nas respostas escritas por seus alunos com relação ao conhecimento histórico escolar que possuem.

Baseados nas experiências desses autores sobre o uso do método histórico investigativo da pesquisa ação, foi realizada uma atividade com os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, localizada no bairro do centro no Município de Macaíba, no Estado do Rio Grande do Norte, a fim de aprofundar a discussão sobre um determinado conteúdo didático, tivemos como ponto inicial desse processo o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. A ideia era direcionar o processo de construção do conhecimento sem intervir. Para tal,

relacionamos as considerações iniciais dos alunos pautadas no conteúdo histórico específico. Após esse momento - de aproximação com o tema da aula - introduzimos as conceituações pertinentes aos assuntos inseridos discutindo, de forma gradativa, os aprofundamentos epistemológicos daqueles conceitos.

A atividade realizada tinha como objetivo a reflexão sobre a construção da auto-identidade a partir do próprio nome, assim como também imaginar-se em situação de perda da liberdade. Para tais reflexões tomamos o conteúdo histórico sobre o Brasil e os povos africanos em condição de escravizados- séc. XVI ao XVIII (ampliamos e aprofundamos a discussão contida no livro didático). Após o adensamento das reflexões, suscitamos questionamentos sobre a situação atual dessa população percebendo a conexão entre o presente e o passado, identificamos resquícios de continuidades dos valores coloniais em nossa sociedade e repensamos estratégias de ações em seus papéis sociais tanto no presente quanto para o futuro. Para isso, utilizamos a experiência histórica do aluno como instrumento de orientação para construir conhecimento que fosse significativo para ele.

As questões foram pensadas para atingir quatro níveis de reflexão pessoal desse sujeito: 1) a reflexão do sujeito sobre si; 2) a reflexão dele com o passado; 3) a reflexão dele com o tempo presente e seus pares, e por fim, 4) ele e a própria percepção de humanidade. Os resultados e detalhamentos desta atividade serão descritas no segundo capítulo desta dissertação.

Atividades como esta nos ajudam a refletir sobre situações concretas de ensino de história que fazem a diferença, uma vez que colaboram para desconstruir a ideia simplificada de que o Ensino de História lida com o conhecimento histórico acumulativo narrado de uma maneira única, verdadeira e inquestionável. Tais elementos contribuem para o distanciamento do aluno para com o real propósito da disciplina. Nas palavras de Peter Lee (2006): “Os alunos que pensam dessa forma, o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna”.

2. NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS: AS HISTORICIDADES DOS ALUNOS

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos a contextualização histórica, de forma concisa, que nos conduz a refletir sobre o perfil atual da sociedade contemporânea. Os pontos citados nos levam a ajustar as lentes a fim de compreendermos as motivações nas quais somos induzidos a gerar novas necessidades de consumo, valores e padrões comportamentais e/ou culturais. Tais alterações afetam diretamente as reformas educacionais, não somente em relação às mudanças técnicas, mas, sobretudo em suas estruturas curriculares.

Em seguida, discorreremos sobre a descrição e análise da atividade realizada durante duas aulas consecutivas com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professor Paulo Nobre em Macaíba/RN, onde explicamos acerca da elaboração da atividade realizada, a sua implementação e os resultados obtidos em sua aplicação. Para subsidiar a leitura dos dados resultantes exibimos um mapeamento quantitativo e qualitativo obtidos após sua implementação. Estes dados foram analisados à luz do método “pesquisa e ação” da pesquisadora Isabel Barca (2012), citada no primeiro capítulo desta dissertação.

O ponto de partida para a realização da atividade foi a sondagem das noções iniciais que os alunos possuíam sobre determinado assunto histórico acrescida da implementação da atividade planejada para as aulas. Em seguida, as informações coletadas por esta experiência didática foram registradas nas narrativas escritas pelos alunos, nas quais adquiriram - em nossa pesquisa - a condição de fontes. Essas narrativas foram analisadas sob as reflexões conceituais validadas pelos autores apresentados nos referenciais teóricos deste trabalho no decorrer do primeiro capítulo.

Nestas análises, utilizamos os métodos da pesquisa histórica buscando perceber, nas narrativas desses sujeitos, quais operações mentais foram ativadas durante o processo em que estabeleceram relações entre as próprias vivências acumuladas e os conteúdos históricos escolares em discussão. Nesse sentido, ressaltamos nos discentes os elementos necessários à prática do pensar historicamente, colaborando assim na construção das suas consciências históricas.

Nesse processo, percebemos que a consciência histórica se apresenta de forma peculiar a depender das subjetividades pessoais contidas nas analogias traçadas entre as vivências; o significado daquela experiência para o indivíduo e a forma como cada ser a

ressignifica para si. Essas reflexões, tanto do mundo em que vive quanto dos processos históricos, foram submetidas ao próprio juízo de valor de quem as realiza. Dessa maneira, reitera-se a ideia de que os fatos (sejam esses históricos ou não) possuem diversas possibilidades interpretativas. O resultado dessa “leitura” de mundo dependerá de qual perspectiva fora utilizada no processo de compreensão e interpretação do fato em questão.

Essas subjetividades contidas nas historicidades dos alunos são evidenciadas em seus registros escritos, nos quais as diversidades de conexões e níveis de complexidades estabelecidas durante o processo de correlação (entre as próprias vivências e os processos históricos) se apresentam como incógnitas na elaboração dos resultados encontrados. Cientes de que naquelas considerações registradas pelos próprios alunos podemos encontrar indícios para pensarmos vários aspectos de suas vidas pessoal, emocional, socioeconômica, cultural dentre outros, a depender do olhar lançado sobre essas fontes. A nossa pesquisa buscou perceber, naqueles registros, quais relações foram estabelecidas quando os participantes passaram a refletir sobre as suas historicidades e entrecruzaram as próprias vivências com questões concatenadas à consciência histórica; conteúdos históricos escolares e produção do conhecimento histórico escolar.

Assim, antes de apresentar as análises das escritas aferidas à atividade, julgamos necessário lembrar, de forma sucinta, a explanação realizada no capítulo um desse trabalho no que diz respeito aos elementos essenciais que contribuem para nossa tomada de consciência sobre os quais incidem questões como a contextualização histórica do mundo contemporâneo, o perfil adotado pelas relações (interações) sociais atuais, seguidos da descrição do método da pesquisa histórica utilizado neste trabalho, juntamente com os principais pilares da observação que compõem esta investigação.

2.1. As relações entre as variáveis: tempo, avanços tecnológicos e o mundo globalizado

Ao realizarmos uma breve reflexão sobre contexto histórico atual, podemos constatar que os avanços tecnológicos trouxeram consigo um ritmo novo - leia-se acelerado - à rotina cotidiana, especialmente sobre a nossa percepção da passagem do tempo. Essa sensação de celeridade à nossa volta foi igualmente estendida aos modelos de interações sociais, acarretando alterações significativas no modo em que as relações

sociais são estabelecidas via redes sociais. Um exemplo corriqueiro é a forma instantânea com a qual adicionamos os afetos e/ou bloqueamos os desafetos virtuais, sob a fração de segundo contida na sensibilidade detectada pelas telas *touch screen*²².

Essa mobilidade gerada por um mundo em constante alteração referencial e comportamental exerce uma influência considerável sobre indivíduo, ao passo de torná-lo vulnerável ao ímpeto sucessivo em busca da atualização dos seus bens de consumo, desejando não somente novos produtos e serviços, mas também, novas ideias, valores e comportamentos. Ainda que nem sempre os sujeitos estejam conscientes, essa influência ocorre à sombra da rotatividade frenética, de curta duração, da obsolescência intencionalmente programada.

Tais alterações comportamentais e valorativas são propagadas rapidamente por meio da sincronidade desse indivíduo com mundo globalizado, em especial, ao acesso às redes sociais. Esse novo modelo de interação social tornou-se um dos principais constructos do perfil sócio histórico da sociedade atual.

Encontramo-nos, de fato, inseridos nesse movimento de alterações tecnológicas frequente de tal maneira, que facilmente identificamos em nosso cotidiano a interferência causada por suas mudanças dada a velocidade avassaladora comprovada na prática cotidiana concreta conforme comenta Zygmunt Bauman (2007)²³, quando afirma vivermos atualmente em tempos líquidos, sob a constante alteração de suas formas, no qual já não há definição nem certezas definitivas, tudo encontra-se em constante alteração. Para Bauman (2007), no contexto dessa “modernidade líquida”, até mesmo a ética e a moral, adquirem a plasticidade de um mundo em transição.

Essa “fluidez” e “volatilidade” apontadas por Bauman, colocam o mundo em um processo de contínua transição e reelaboração das nossas experiências humanas ao longo do tempo. Relembremos as discussões contidas no primeiro capítulo dessa

²² O termo *Touch Screen* significa tela sensível ao toque. Esta tecnologia vem se popularizando devido ao seu uso em dispositivos eletrônicos, nos quais, o usuário define os comandos a partir de sua interação com o toque na tela. A exemplo de tais aparelhos eletrônicos que utilizam dessa tecnologia podemos incluir os *smartphones, tablets*, caixas eletrônicas, computadores, tv e etc.

²³ Zygmunt Bauman, sociólogo polonês nascido em 1925, faleceu em 2017. Deixou importante contribuição à “sociologia humanística”, é considerado um dos pensadores mais influentes e populares do século XX. Em suas análises sobre o mundo Contemporâneo contempla temas como o individualismo, relações humanas, sociedade de consumo, globalização, valores éticos e morais e o papel da política em sociedade. Bauman cunhou o termo modernidade “líquida” para se referir ao presente como uma temporalidade em constante mudança de suas formas e com isso contrastar com as certezas mais duradouras da “modernidade sólida” da fase anterior. Ver: BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

dissertação com o subtítulo “O Ensino de História como produção do conhecimento” enquanto um momento em que, neste trabalho, buscamos apontar uma contextualização histórica das relações existentes entre as mudanças políticas e sociais e suas articulações com as reformas curriculares sem esquecer, é claro, do papel social do ensino incorporado por meio dos modelos educacionais.

É importante compreender que tais paradigmas educacionais são (re) pensados a fim de atender aos anseios sociais de contextos históricos específicos, ou seja, há uma sincronia dinâmica entre as reformulações curriculares e os contextos históricos sócio-político com as quais interagem. Com isso, a afirmativa mencionada reitera a importância de refletirmos acerca da complexa realidade social na qual vivemos para que possamos, enfim, fomentar proposições eficazes que dialoguem com a realidade concreta estabelecida.

De acordo com a pesquisadora Isabel Barca (2004), para que a educação possa atender ao perfil da sociedade atual, faz-se necessário a superação dos paradigmas de ensino tidos como “tradicionais”, nos quais a autora cita como exemplos obsoletos, a aula conferência e aula colóquio.

Ao primeiro exemplo, Barca (2004), refere-se enquanto um modelo educativo no qual o aluno é mero receptor das informações advindas do professor, com as quais reproduz de maneira mnemônica em testes escritos. Nesse modelo, a aula se centra na figura do professor, no qual é considerado o único detentor do saber verdadeiro.

Já o segundo padrão educacional mencionado a ser superado é a aula colóquio. Para essa tipologia, a pesquisadora esclarece que a prática educativa é centrada na figura do professor que é planejador e detentor do diálogo. Esse modelo de aula, segundo Barca (2004), deposita uma preocupação demasiada nos usos dos recursos das mídias e das tecnologias apresentadas aos alunos. Apesar de suscitar problematizações, a aula colóquio ainda permanece voltada à figura do professor e a seus aparatos tecnológicos. No que concerne a figura do aluno, a autora considera que o discente ocupa um plano secundário, embora esse método sinalize que o conhecimento durante a aula deva ser construído pelos alunos. Sobre as precisas palavras de Isabel Barca a respeito de tal modelo apresentamos:

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas

aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática. (BARCA, 2004. p.131).

A partir do fragmento supracitado, podemos perceber que a crítica de Barca se volta em torno de uma teoria não concatenada com a *práxis* – termo aqui utilizado no sentido da sabedoria peculiar adquirida por meio do envolvimento e da observação empírica no fazer docente - de forma estruturada. A expectativa de inovação na aula colóquio é lançada, contudo, permanece como uma proposição que, na prática, não se efetiva.

Para a autora, uma mudança significativa ocorre quando o professor assume o papel de “investigador social” dentro da sua sala de aula. Ambiente no qual as ideias surgem estimuladas pelas problematizações propostas pelo docente. Ao passo que neste modelo educativo, as “respostas” são colocadas pelos alunos democraticamente, ainda que se apresentem longe ou perto das conceituações históricas, servirão como norte para o professor construir significações mais específicas e elaboradas, não esquecendo, é claro, de interligá-las não somente à realidade concreta dos alunos, mas também as reais condições estruturais do ensino. A esse paradigma de ensino a autora nomeou de “aula-oficina”.

2.2. Em que consiste a “aula oficina”?

A “aula oficina” é um método investigativo desenvolvido e aplicado pela pesquisadora Isabel Barca em 1999. Sua fundamentação se estrutura na articulação entre o arcabouço teórico (epistemológico) metodológico da pesquisa histórica e a educação histórica na prática. Em razão de considerar as condições reais do ofício docente, esse método conserva em sua essência a capacidade de adaptar-se as especificidades encontradas no perfil de cada sala de aula em que for aplicado.

Barca (1999) revela que a inspiração surgiu baseada na própria experiência docente em sala de aula. Conhecedora do perfil de sua turma e das especificidades que a ela se apresentavam dedicou-se a elaborar um método em que os alunos pudessem posicionar-se enquanto sujeitos históricos atuantes durante o processo da elaboração do conhecimento.

Segundo a autora, a adesão dos profissionais da área ao método nas aulas de História dá-se em função da sua coerência em manter-se concatenado às mais recentes pesquisas no campo da cognição histórica, assim como também, implica na atualização contínua das competências do profissional docente e no seu domínio conceitual. É importante ressaltar que este método também converge, conforme Barca (2012, p.39) com “os princípios educacionais transversais” e a influência do construtivismo, apontados enquanto itens indispensáveis à prática educativa que melhor se adaptada (corresponde) aos tempos atuais.

Durante a prática do método Pesquisa Ação, Isabel Barca (2012) considera que a aprendizagem advém da experiência entre os mais variados contextos, devendo os envolvidos valerem-se da articulação entre os conhecimentos formais (curriculares e extras curriculares) e não formais (situações cotidianas da vida do aluno). Todo esse arcabouço de conhecimentos é válido durante os levantamentos das hipóteses investigativas, contudo ressalta que deverá, o professor, estabelecer a oportuna aproximação entre as conjecturas e os conceitos.

A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida. (BARCA, 2012, p.38).

Para esse método, as fontes consideradas aptas à investigação incidem nos dados de natureza quantitativa, qualitativas, intensiva e indutiva obtidas em função das análises das produções textuais elaboradas pelos próprios alunos durante a realização de determinada atividade guiada pelo professor. Nesta dissertação, as fontes analisadas correspondem ao material escrito produzido pelos alunos do 8º Ano do Ens. Fundamental, da E.E.P.P.N / Macaíba -RN em abril de 2019 durante a realização da aula-oficina.

Procuramos evidenciar naquelas narrativas escritas, elementos que nos levassem a perceber como os jovens elaboram suas explicações, hipóteses, percepções de perspectivas e significados atribuídos aos processos históricos quando estimulados a refletir sobre suas próprias vivências (historicidades) e relacioná-las ao eixo temático em questão. A ação destes jovens, em elaborar os próprios significados e explicações refinando-os, em seguida, pelo ato de pensar historicamente é uma prática evidenciada do uso da consciência histórica do sujeito em suas diversas complexidades e tipologias.

No que se refere a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a opção de Isabel Barca (2013) é que a seleção contemple o critério de orientação por “eixo temático”, uma vez que a história ensinada de modo linear leva ao aluno a priorizar memorizações de marcos cronológicos, dessa maneira, o sujeito não recebe o estímulo adequado para habilitar em si a cultura de questionar-se sob uma perspectiva mais reflexiva acerca do processo histórico em discussão. No entanto, evidencia que se faz necessário contar com uma orientação cronológica e espacial. Conforme Barca (2013)

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. (BARCA, 2013).

Em nossa prática docente é possível constatar que o trabalho realizado com recorte temático possibilita ao professor explorar o assunto de maneira mais ampla, a fim de oferecer subsídios que tragam à tona “olhares de diversos ângulos”, com isso, ampliam-se as possibilidades de estabelecer comparações entre passado e presente o que facilita, no aluno, a prática do “pensar historicamente”.

O incentivo à prática desses olhares analíticos nos estudantes os conduz a compreender que realizar julgamentos sobre outras sociedades e outras temporalidades tomando por referência os valores da sociedade que estão em vigor, é incorrer em anacronismos. É importante pontuar que, cada sociedade analisada necessita ser situada em seu próprio tempo histórico, a fim de que consideremos as variáveis específicas daquela temporalidade pesquisada, tais como: as suas mentalidades, valores e interesses políticos sociais para que enfim ocorra uma compreensão contextualizada da temática discutida.

2.3. O papel das fontes na educação histórica significativa

Para realização do procedimento investigativo, em sala de aula no nível de ensino Básico, foi interessante trabalhar com fontes históricas variadas. No entanto é importante considerar aquelas fontes que, conforme Barca (2013) sejam acessíveis à

cognição dos alunos com os quais estamos trabalhando. Dessa maneira, é relevante destacar que o grau de complexidade da fonte não seja uma barreira à compreensão do aluno.

Segundo a autora, a variedade de fontes contribui significativamente para que a turma participe das proposições interpretativas, lance suas percepções e leituras acerca do tema e possam elaborar suas próprias conexões, hipóteses e juízo de valor. A partir desse ponto, o professor guia o processo investigativo acrescentando informações pertinentes às elaborações que estão sendo levantadas. Por meio de sua experiência ativa, o docente, mantém-se atento às percepções dos sujeitos, refina as informações levantadas e segue buscando encontrar conexões entre as racionalizações dos alunos e a essência dos conceitos ligados às discussões.

As questões investigativas devem instigar a curiosidade do aluno considerando o que ele já sabe e o que desejaria saber sobre aqueles temas. Em seguida, deve-se levantar problematizações a partir dos referenciais “temáticos, cronológicos e espaciais” (BARCA, 2013).

Para fomentar o levantamento de hipóteses e o campo interpretativo é necessário estimular nos alunos a imaginação histórica, no sentido de levá-los à prática da digressão a outros espaços, sociedades e temporalidades permitindo-os a intuir: como viviam? Para que utilizavam determinado objeto ou indumentária? O que pensavam homens e mulheres em outros tempos e espaços? As perguntas aparentemente simples têm o objetivo de envolver o aluno no processo da elaboração do conhecimento. As respostas suscitadas apresentam indícios, ainda que preliminares, do exercício do pensar historicamente

2.4. Implementação de uma situação de aprendizagem específica

2.4.1. O perfil da turma:

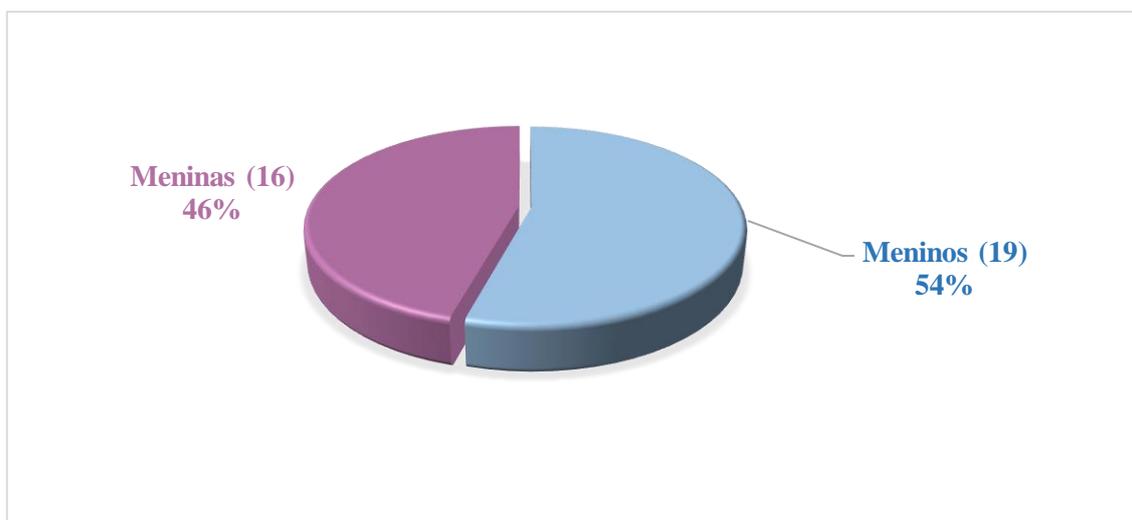
A sala de aula selecionada para a aplicação da atividade foi a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, Ano 2019 da E.E.P.P.N em Macaíba/ RN. Esta turma é composta por trinta e cinco alunos, sendo dezenove meninos e dezesseis meninas, com faixa etária entre doze e dezessete anos.

Apesar de a Escola situar-se no centro do Município de Macaíba/RN, a maior quantidade de jovens matriculados advém dos municípios, distritos, comunidades e povoados circunvizinhos. Essa composição evidenciada nas turmas desta Instituição de

Ensino confere à escola em questão (E.E.P.P.N) um perfil interativo junto a essas localidades (comunidades) periféricas. Dentro dessa relação, a Escola procura compreender as necessidades do entorno mantendo-se atenta em suprir as expectativas daquelas comunidades prestando-lhes os serviços de uma educação pública de qualidade. O resultado desse comprometimento é validado com os expressivos índices anuais de aprovação dos discentes nos IFRN²⁴ e EAJ²⁵ no Estado do Rio Grande do Norte.

Os gráficos a seguir demonstram uma visualização mais objetiva dos dados correspondentes ao perfil de gênero (auto declarado pelos alunos) seguidos da divisão em três grupos percentuais que tomou por consideração classificatória as faixas etárias daqueles estudantes do 8º Ano, turma “A”, turno vespertino no ano de 2019:

Figura 2- Gráfico do perfil quantitativo e identificação por gênero do 8º ano a - vespertino/2019



Ao observarmos o gráfico um, podemos perceber a composição da turma baseada na autodeclaração dos alunos em relação a sua identidade de gênero: dos trinta e cinco alunos que integram a turma, dezenove são gênero masculino e, dezesseis são do gênero feminino. Em termos percentuais, o grupo masculino representa 54%, enquanto a ala feminina contabiliza 46% da totalidade da turma.

Já em relação ao perfil da faixa etária a turma se configura da seguinte maneira:

²⁴ Instituto Federal do Rio Grande do Norte com Campi presentes em vários municípios do Estado do Rn.

²⁵ Escola Agrícola de Jundiá, localizada no Município de Macaíba /Rn.

Figura 3- Gráfico representativo do perfil por faixa etária



O segundo gráfico²⁶, permite-nos visualizar o perfil da turma com relação a faixa etária. Integralmente o grupo era composto por jovens com idade entre doze e dezessete anos. Sendo que, a maior parte desses estudantes encontravam-se com idade entre catorze e quinze anos, o que representava 46% da turma. A segunda faixa etária mais incidente na sala de aula era composta por alunos com idades entre doze e treze anos, isso representava 40% do grupo. Por fim, o terceiro grupo formado por jovens com idade entre dezesseis e dezessete anos correspondia a 14% do perfil etário total dessa coletividade.

E de onde vem os nossos alunos? Para compreender melhor essa realidade, realizamos um levantamento de dados²⁷ baseado no público total de alunos matriculados no turno vespertino em 2019. Em consequência, evidenciamos que dos duzentos e dez alunos matriculados no turno do vespertino em 2019, aproximadamente 63% tem a origem nas comunidades do entorno, enquanto 37% são originários de bairros periféricos da própria área urbana daquele município. Como demonstram as tabelas a seguir:

Quadro 1- Quantitativo de alunos matriculados no turno vespertino 2019

²⁶ Esclarecemos que para a elaboração do perfil etário da turma foram consideradas as idades com as quais os jovens iniciaram o 8º Ano em 2019.

²⁷ Informamos que esses dados percentuais foram calculados com base naqueles estudantes que usam, diariamente, o transporte escolar em seus deslocamentos. Contudo, é possível haver alteração em ambos percentuais ao considerarmos que, dentre os educandos que se deslocam à escola com meios próprios, tanto podemos encontrar os que residem nas comunidades distantes quanto os moradores urbanos dos bairros periféricos.

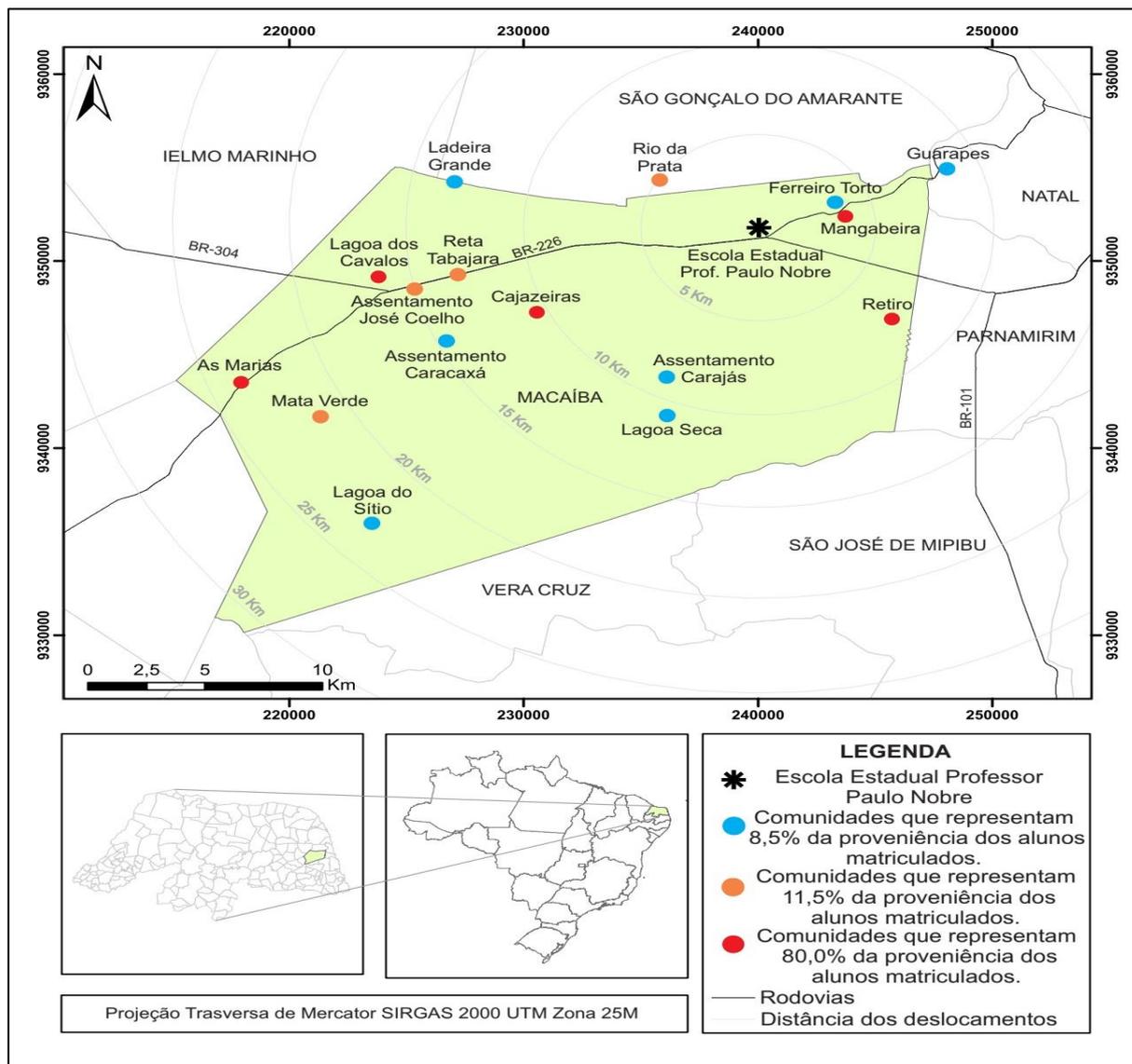
Total de alunos ativos no turno vespertino	210
Total de alunos que usam o transporte Escolar	142
Total de alunos que se deslocam à escola com meios próprios	68

Consideramos o total de alunos que utilizam como deslocamento diário o transporte escolar para mapear tanto suas trajetórias quanto o percentual que essas comunidades representam dentre os alunos ativos na escola. O quadro que se configurou apresentou a seguinte subdivisão:

Quadro 2- Tabela de percentuais por base nas origens espaciais dos deslocamentos

Alunos originários das comunidades circunvizinhas (Distritos; Povoados/Assentamentos)	63%
Alunos originários dos bairros periféricos da área urbana de Macaíba/Rn	37%

Figura 4- Mapa de distribuição espacial das comunidades do entorno com seus percentuais representativos dentre o alunado da E.E.P.N no ano de 2019



Fonte: mapa elaborado com o auxílio dos programas Google Earth Pro e QGis. Trabalho técnico realizado por Janaína Medeiros da Silva.

A observação minuciosa do mapa acima nos subsidia a perceber dados relevantes que incidem na composição do perfil identitário do nosso alunado. Em destaque merece grifo a distribuição geográfica espacial dessas comunidades e as conexões que realizam os nossos alunos diariamente até chegarem ao chão de escola. Conforme demonstram os raios de distanciamento evidenciados no mapa, as trajetórias percorridas por esse grupo dentro do mesmo transporte escolar, variam entre 5km à 25km de distância. Esse contato estabelecido durante os períodos das idas e vindas da Escola proporciona aos nossos jovens estabelecerem vínculos sociais dentro dessa diversidade geográfica dos povoados; Distritos e comunidades de suas procedências.

Já na área central do mapa realçamos a localização das referidas comunidades. Optamos por agregá-las em três grupos e identificamos a suas espacialidades geográficas em cores diferentes. Em seguida, acrescentamos a indicação dos percentuais correspondentes às suas representações quando projetadas em nossa realidade escolar.

Por fim, sublinhamos que a imagem agrega informações importantes para pensarmos as diversas peculiaridades que compõem nossa realidade concreta imbricada nos processos de ensino/aprendizagem. No caso exposto, fica evidente que apesar da escola situar-se na área urbana do município de Macaíba/Rn, grande parte dos nossos alunos vêm das áreas adjacentes. Dessa maneira, além da Escola assistir aos bairros do perímetro urbano²⁸ (centrais e periféricos) também ampara uma diversidade espacial geográfica composta por aproximadamente dezessete²⁹ comunidades do entorno.

2.4.2. Descrição da atividade implementada

A atividade que culminou com as narrativas escritas produzidas pelos alunos, foi aplicada durante duas aulas consecutivas com a referida turma. Para a seleção do recorte

²⁸ Catalogamos cinco bairros do perímetro urbano periférico: Vila São José; Campinas; Morada da Fé; Campo da Santa Cruz e Campo da Mangueira.

²⁹ Esclarecemos que no mapa visualmente foram registrados dezesseis pontos correspondentes às comunidades (dentro distritos e povoados). Contudo, informamos o total de dezessete pelo fato de não ter sido possível localizar geograficamente uma das comunidades, no caso a de “Lagoa de Dentro”, muito provavelmente pelo fato de ser um pequeno povoado situado em uma área de estrada carroçável.

temático e temporal consideramos o fato de que poderíamos expandir e aprofundar um dos conteúdos apresentados, em formato de síntese, em nosso livro didático.

Com o objetivo de fazê-los participar da aula de maneira investigativa, optamos por utilizar fontes acessíveis à compreensão daqueles jovens na intenção de envolvê-los nos levantamentos das possibilidades interpretativas, assim como sugeriu a pesquisadora Isabel Barca (2013) em trabalhos que buscam avaliar os processos de cognição histórica, sobretudo no Ensino de Nível Básico.

As fontes que foram utilizadas para nossa investigação correspondem as imagens contidas no livro didático e um texto³⁰ digitado (impresso) em papel ofício. O conteúdo desse texto trouxe elementos informativos que possibilitaram o aprofundamento de temas conhecidos pela turma em razão das sínteses contidas em seu material didático. Apesar de proporcionarmos aos discentes um texto com discussões mais detalhadas com atualizações e aprofundamentos, atentamos para o zelo de adaptá-lo em linguagem acessível à compreensão do nosso público alvo. Para tal, pesquisei a temática contida sucintamente no livro didático dos alunos e acrescentei dados retirados de três artigos das revistas *Dossiê* e *Nossa História*³¹, elaborei um texto que continha como informações iniciais aquelas que eles já conheciam no livro didático deles, aprofundei-o em dados estatísticos e demais informações pertinentes ao tema a fim de tornar a leitura compreensível aquele nível de ensino sem que as informações fossem tomadas como superficiais.

O eixo temático posto em discussão foi “O Brasil Colonial e as condições dos povos africanos escravizados (Séc. XVI e XVII)”. Com esse tema e recorte temporal partimos para realização da atividade estimulando o aprofundamento das linhas de raciocínio daqueles alunos com provocações ao uso da imaginação histórica.

Como explicitado anteriormente, para realização de tal atividade foram reservadas duas aulas consecutivas. No primeiro período, foi entregue a cada aluno duas páginas impressas correspondentes as três etapas elaboradas para esta proposta didática. A primeira etapa da atividade correspondia a um texto escrito contendo a contextualização histórica acerca do eixo temático que trataríamos durante aquelas duas aulas. A segunda etapa continha as instruções para realização atividade. Já a terceira, apresentava

³⁰ O Texto utilizado para realização dessa atividade foi elaborado com base no livro didático da turma acrescido com artigos pertinentes à temática. BOULOS, Junior Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 8º ano/ 3ª Ed.- São Paulo: FTD. 2015.

³¹ SOUZA, Marina de Melo e. Um novo olhar sobre a África. **Nossa História**. p. 80 - 83. jun. 2004. FARIAS, Juliana Barreto. Para vencer na vida. **Revista Dossiê** (escravidão). p.18 – 19. mar. 2010.

questões problematizadas acerca de situações do passado apresentadas nas fontes³² e as suas implicações no tempo presente.

Com o intuito de proporcionarmos aos alunos reflexões mais profundas acerca da consciência de si; de sua maneira de ver o mundo e, do seu papel social, levantamos questões que, em especial, conduziam ao jovem a adotar um posicionamento pessoal tanto diante das situações expostas nas narrativas e imagens estudadas, quanto nos quadros individuais (subjetivos) construídos pela própria imaginação do aluno, inspirados nos relatos contidos nas fontes. O quadro a seguir demonstra as questões que foram lançadas aos alunos:

Quadro 3- Perguntas aos alunos

- 1- Qual a relação que você tem com seu nome? Conte um pouco da sua história de vida destacando principalmente como ocorreu a escolha do seu nome? Quem escolheu e por qual motivo? Tem algum significado especial?
- 2- Uma situação como essa que ocorreu com a população africana (de terem sofrido violências físicas e psicológicas) durante o período delimitado sensibiliza você? Comente sua resposta.
- 3- Como você reagiria se trocassem o seu nome e te levassem capturado para um lugar distante e diferente de onde você vive?
- 4- Você já teve alguma experiência em que conversou com alguém, mas essa pessoa não sabia o seu nome ou não te tratava pelo seu nome? Comente a situação dizendo como você se sentiu.
- 5- Você conversou com alguém sobre a situação ocorrida na questão anterior? Caso sim, onde aconteceu essa conversa?
- 6- Você consegue imaginar o que sentiram aqueles seres humanos capturados e escravizados no “período colonial” ao passarem por essas situações de violência física e psicológica? Comente sua resposta.

Para cumprir tal desafio, o discente, deveria permitir-se pensar, durante o processo de formulações de suas hipóteses interpretativas e conclusões, sob o prisma das perspectivas hipotéticas, imaginativas e autorreflexivas.

Após distribuição do material impresso à turma, o primeiro passo da implementação da aula deu-se com a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos

³² As fontes nas quais ferimo-nos, nesse momento, correspondem ao texto elaborado para execução da atividade – e entregue aos alunos - somado as imagens do livro didático exibidos para aquela aula.

sobre o tema. Perguntei que palavras chamava mais atenção deles no tema “O Brasil Colonial e as condições dos povos africanos escravizados (Séc. XVI e XVII)”. As primeiras participações da turma destacaram os termos “Brasil colonial e povos africanos escravizados”. A partir desse ponto, demarcamos os recortes espacial, temporal e temático da aula.

Em seguida, perguntei quais palavras vinham às suas mentes que poderíamos conectar aquele tema? As palavras sugeridas foram escritas no quadro (lousa) e, no geral, se ligavam às situações de castigos físicos e formas de trabalhos executados pelos cativos. Nesse momento, ficou claro que trataríamos de povos africanos capturados (em situação de perda da liberdade), originários de várias etnias (várias identidades), extraídos de seus territórios (perda de referenciais) para serem comercializados.

Deixamos as palavras escritas no quadro (lousa) e iniciamos a leitura do texto impresso, especificamente, elaborado para aquelas aulas. A leitura deu-se de forma pausada e aberta a questionamentos/esclarecimentos de algum termo ou conceito desconhecido pelos alunos ou, simplesmente, para concedê-los a exposição das suas impressões acerca dos dados que se revelavam no decorrer da leitura.

A partir desse ponto, inspirados nos métodos das análises utilizados pela pesquisadora Isabel Barca (2012), as ideias e comentários trazidas pelos alunos foram refinados e selecionados em três categorias. Para tal classificação consideramos como elemento base o nível proximidade/distância das discussões nas quais realizamos durante aquelas aulas. Sendo assim, encontramos em meio aos comentários verbalizados aqueles tidos como os “sem conexão ao conteúdo”, os “parcialmente pertinentes” e os “totalmente pertinentes”.

O passo seguinte foi ligar as ideias “parcialmente pertinentes” e as “totalmente pertinentes” aos conceitos centrais do tema³³, certificamo-nos de que a linguagem conceitual epistemológica, apresentada durante todo o período de realização dessa atividade, havia sido compreendida em decorrência ao nosso esforço de interligá-la ao mundo conceitual daqueles alunos.

De maneira sucinta, podemos dizer que, o texto apresentado aos alunos trazia informações de como os povos africanos, vindos de diversas áreas do Continente e

³³ Os conceitos centrais da temática abordada foram: identidade, violência física e simbólica, perda de liberdade, perda de referencial (individual e coletiva). Além disso, nos empenhamos em estimular a turma nos levantamentos de probabilidades interpretativas (hipóteses) e uso da imaginação histórica.

consequentemente pertencentes a etnias variadas, foram tratados após o momento de suas capturas.

O texto norteador da aula apresentou aos alunos as diversas faces das violências sofridas por estas populações das quais classificam-se em duas tipologias: a violência física e a violência simbólica. A primeira foi facilmente apontada e exemplificada, pelos alunos, quando narraram situações dos violentos castigos. Já a segunda tipologia foi considerada, sob o crivo do julgamento pessoal de valor, como altamente danosa. Ainda que a ética individual apontasse para o repúdio daquelas ações, a turma desconhecia a segunda categoria enquanto conceito.

A leitura do texto foi realizada de modo pausado e dialogado, permitindo assim a abertura para recebermos as interferências, questionamentos e contribuições reflexivas dos alunos ao passo em que íamos construindo o nosso saber histórico escolar. Em seguida, foram apresentadas as deliberações para realização da atividade que aqui nomeamos por “atividade de coleta dos resultados”. Feito isso, os alunos realizaram a atividade individualmente.

A atividade era composta por seis questões discursivas, no entanto, optamos por não fechar uma chave de resposta aos questionamentos. Nosso objetivo era que os alunos pudessem sentirem-se à vontade para elaborar suas narrativas construindo-as para além das respostas mnemônicas retiradas do texto. A nossa ideia era, justamente, permitir aos alunos reconhecerem-se confiantes para expressar suas opiniões e julgamentos de valor registrados sob a forma de respostas pessoais conferidas àquelas seis questões postas para reflexão.

O caráter subjetivo, contido nas respostas escritas por esses jovens, nos permitiu perceber os diversos sentimentos humanos dos quais emergiram o “eu” dos alunos quando imaginaram-se vivenciando ou presenciando situações semelhantes aquelas discutidas durante a aula.

2.4.3. Realização da atividade individual em sala de aula

Os materiais escritos - correspondentes as respostas produzidas pelos alunos - foram analisados por nós a fim de que identificássemos em suas narrativas indícios que nos levassem a observar como ocorre o processo cognitivo do conhecimento histórico? Assim como, quais relações foram estabelecidas para ativar essas conexões de

compreensão dos fatos históricos? e, por fim, o que foi revelado em suas interpretações quando analisaram fatos/ processos históricos ocorridos em outros tempos e espaços? Sobretudo quando ativaram a habilidade de articular, em suas perspectivas, a própria experiência de vida (as historicidades dos alunos).

Com isso, buscamos compreender qual a relação existente entre as historicidades dos alunos, os conteúdos históricos escolares e a construção do conhecimento histórico escolar.

2.5. Mapeamento dos dados quantitativos e qualitativos da atividade implementada

Como mostramos anteriormente, a turma do “8º Ano A/vespertino” é composta por trinta e cinco alunos matriculados com idade variável entre doze e dezessete anos, conforme os gráficos apresentados nas páginas 66 e 67 desta dissertação.

No momento da atividade encontravam-se presentes em sala de aula trinta e dois alunos e, desses apenas um se dispôs a realizar a atividade escrita, embora tenha participado das discussões no decorrer das aulas. No geral, durante a vigência da atividade, a turma apresentou níveis de envolvimento variados, fato esse que pode ser percebido nas narrativas escritas construídas por esses sujeitos. A seguir, apresentaremos a descrição das questões lançadas à reflexão dos alunos e seus resultados.

A primeira das seis questões aferidas na atividade trazia as seguintes perguntas: “Qual a relação que você tem com seu nome? Conte um pouco da sua história de vida destacando principalmente como ocorreu a escolha do seu nome? Quem escolheu e por qual motivo? Tem algum significado especial?”

As problematizações direcionadas aos alunos, carregavam a intenção de fazê-los refletirem sobre a autoidentidade; sobre as origens motivadoras da escolha do seu nome; o reconhecimento de suas memórias herdadas (transmitidas por seus familiares ou amigos próximos) e por fim, que tipo de experiência carregavam consigo em relação ao próprio nome.

Os resultados apresentados demonstraram que, dos trinta e dois alunos uma maioria composta por vinte e quatro alunos, disseram gostar do nome que recebeu e carregavam consigo afeição pela escolha, enquanto quatro não responderam a esse item

da pergunta; dois não gostavam do próprio nome e dois gostavam parcialmente. Dentre aqueles que gostavam, dezoito alunos atribuíram a definição de seus nomes à figura materna; seis não souberam dizer as origens de tal escolha; quatro ligaram a escolha à figura paterna; três disseram ter sido uma escolha consensual. Quando perguntados se tinham consciência sobre as razões que levaram os seus pais ou responsáveis a decidir por tal opção? vinte alunos responderam que tinham consciência e apresentaram narrativas que justificavam, com diversas motivações, a escolha de seus nomes.

Com essas reflexões iniciais, aparentemente simples, procuramos despertar no aluno a consciência sobre si, fazendo-o pensar “quem sou eu”? Qual minha origem? O que sei acerca da minha ancestralidade? Com o que/quem mantenho uma identificação? Que tipo (s) de memória (s) guardo sobre minha própria vida? Essas reflexões foram importantes para que os alunos elaborassem a posteriori, seus julgamentos acerca das condições de violência descritas no texto, assim como, realizassem análises interpretativas das imagens apresentadas em seu livro didático no capítulo referente ao tema.

No texto, elaborado para essa aula, tivemos a oportunidade de abordarmos questões que revelaram as diversas faces da violência sofrida pelos povos africanos escravizados. Em especial, expandimos a compreensão epistemológica ao conceito de violência simbólica apresentando, àqueles jovens, algumas exemplificações.

Esclarecemos aos alunos sobre a necessidade de considerar as especificidades dos contextos históricos durante as análises interpretativas dos fatos. Pois ao fazê-lo, conseguimos identificar as permanências e rupturas dentro das relações comparativas entre o tempo passado e o tempo presente. Esse passo foi importante, pois instrumentalizou os alunos para um olhar analítico que considerassem os contextos históricos enquanto distintos, evitando assim incorrer em análises anacrônicas. Com isso, nosso objetivo era que os alunos fossem capazes de identificar, confrontar e posicionarem-se diante dos relatos das violências encontradas no texto (tempo passado), assim como, nas situações de continuidade dessas práticas sociais encontradas na vida concreta cotidiana (tempo presente).

Optamos por aprofundarmos as discussões sobre a violência simbólica ao percebermos que o livro didático utilizado pela turma não tratava o conceito com a mesma visibilidade, bem como fez quando abordou à violência física incorporadas nas labutas escravas e aplicações dos castigos.

Ao trazermos questões como essa para o centro das discussões em sala de aula temos a oportunidade de debater acerca de uma tipologia de violência cruelmente danosa e difícil de ser mensurada. Essas razões são atribuídas à complexidade contida em seu caráter psicológico (subjetivo), dimensão na qual, considera-se os significados das percepções do indivíduo perante as experiências (individual/coletiva) sociais humanas.

Feita a primeira reflexão a respeito do “eu” e da “autoimagem” fomos, gradativamente, abrindo os questionamentos a outras esferas. A próxima (ou segunda) questão chama o sujeito à reflexão sobre o passado, lançado na seguinte pergunta: Uma situação como essa que ocorreu com a população africana (de terem sofrido violências físicas e psicológicas) durante o período apresentado sensibiliza você? Comente sua resposta.

Para facilitar esse processo, buscamos provocar no aluno o uso da imaginação histórica. A intenção era que o aluno pudesse colocar-se no lugar do “outro”, no caso, o africano cativo. Com isso, procuramos perceber, nas narrativas daqueles jovens, quais conexões mentais realizavam para racionalizar os fatos históricos discutidos e qual leitura eles construíram, para si, acerca dos conteúdos históricos escolares?

A fim de possibilitarmos o processo reflexivo, estimulamos a turma a colocar em prática o exercício de “pensar historicamente”. Para isso, solicitamos que os alunos considerassem as próprias experiências de vida como estrutura para situarem-se no tempo. Em seguida, agregamos os significados de suas experiências vividas (individual ou coletiva) e articulamos aos conteúdos históricos escolares em questão para observar quais entendimentos aqueles alunos construíram com dessas vinculações.

Os procedimentos que adotamos consistiu na associação entre a vida prática cotidiana do aluno e os conhecimentos da ciência especializada. Tais medidas foram inspiradas nos princípios recomendados pela matriz disciplinar de Rüsen (2001) para o processo de construção de um conhecimento histórico significativo, crítico e genuíno. Contudo, deixamos claro, que não seguimos na íntegra todas as etapas do pensamento ruseniano. A saber, que a nossa pesquisa manteve a preocupação em estruturar suas bases valendo-se das metodologias investigativas que melhor atendessem as necessidades encontradas na realidade escolar da escola em questão (E.E.P.P.N).

Assim, a segunda questão problematizada obteve os seguintes resultados: dos trinta e dois alunos que responderam a essa questão, trinta e um disseram sentirem-se sensíveis àquelas situações de violência (física e psicológica) relatadas no texto. Em

suas respostas foi constante encontrar sensibilidade traduzida em sentimentos universais humanos como: raiva, empatia, sofrimento, aflição, dó e outros. As falas a seguir, correspondem as respostas dos alunos com relação a segunda questão:

Para João de 17 anos, a empatia é o ponto de partida para realização das suas conexões cognitivas. A partir da identificação do sentimento humano em comum, o aluno constrói seu entendimento sobre o fato histórico em pauta: “Eles são humanos como nós. Trataram como animais, sofro só de pensar, parte o coração porque é errado tratar pessoas assim. Eles têm o mesmo sangue que eu” (João, 17 anos).

Esse tipo de relação é percebido em várias respostas, quando para isso, os alunos interlaçam os fatos históricos às experiências pessoais a fim de orientar-se no tempo e construir as próprias leituras interpretativas. A exemplo do que acabamos de mencionar apresentamos as seguintes falas concebidas em face da reflexão: “Tento me colocar no lugar das pessoas que passaram por isso” (Caio, 12 anos); outros alunos complementam: “É muito triste “ver eles” sofrendo, sem comer, sem beber água e serem torturados. Eu fico revoltado com isso” (Will, 12 anos); “Me sensibiliza sim, pois eu penso se fosse comigo? tipo, eu não gostaria de que trocassem meu nome e nem de que tirassem minha família”(Paulo Otávio, 13 anos);“Situação ruim, não era para acontecer isso no [nosso] país” (Jonas, 15 anos).

Uma das alunas estabelece a relação direta entre seus sentimentos e os conteúdos históricos. Levanta hipóteses sobre o sofrimento daquelas populações em relação ao desrespeito à estrutura social na qual integravam antes de serem capturados e trazidos para o Brasil, dessa maneira, consegue traçar um paralelo entre as condições em que esses povos viviam antes, em África, e o contraste da vida que receberam no Brasil: “Eu lamento. Tiraram as chances que eles podiam ter [de] uma vida melhor, livre como os outros que ficaram na África”, comenta Laís de 15 anos.

Já a aluna Wísla de 16 anos, revelou ter dificuldades em conseguir imaginar as cenas devido ao grau desumano aplicado naquelas práticas: “Não consigo imaginar porque eles apanhavam muito, não comiam, eles eram tratados como animais. Sensibiliza sim, porque ninguém merece ser tratado dessa maneira que eles foram tratados”. As palavras dessa aluna revelam o seu entendimento acerca do nível de desumanização aplicados ao tratamento desses cativos. A Indignação é igualmente percebida na fala de Paulo Victor de 12 anos, ao demonstrar ter compreendido as diversas faces da violência cometida a esses povos: “Eu me chateio, tipo, por que fazer isso? Eu não me sentiria bem com essa violência física e psicológica. Sim me

sensibiliza, eu não acho isso normal”. Desconforto igualmente presente na resposta de Maria Fernanda de 14 anos: “É muito errado uma pessoa sofrer violência física e psicológica, e me dá muita angústia”.

A análise realizada por Marcos de 12 anos, pontua que esses povos perderam a autonomia de suas vidas e referências territoriais: “Sim, [sensibiliza] porque eles foram capturados sem saber para onde iriam”. Em seguida a aluna Ramayana de 15 anos, se angustia ao imaginar-se naquela situação e apresenta razões de cunho pessoal para justificar sua percepção sobre o fato: “sim [sensibiliza] visto que tenho depressão e ansiedade, pensar nisso me deixa aflita”.

Por meio de suas narrativas, os alunos demonstraram ter consciência da diversidade dos grupos étnicos africanos, bem como, dessas contribuições para a formação do povo brasileiro e nossa diversidade (étnica, social e cultural). Além disso, entenderam a existência de uma dívida histórica arraigada à sociedade brasileira que tende a não reconhecer com equidade essas contribuições.

Em consequência, não é raro presenciarmos ações de comportamentos preconceituosos e excludentes direcionados ao tratamento dessas minorias (étnicas/raciais) em nossa sociedade. A manutenção dessas ações nos remete a ideia da “não superação” das relações escravistas do passado. Esses ressentimentos se transmutaram em preconceitos e estereótipos que pulverizam as interações sociais em nossa vida cotidiana. A exemplo dessas reverberações de um passado escravista não superado podemos observar as incidências nas falas igualmente revoltosas das alunas Melissa e Sofia, respectivamente: “Achei isso horrível. E mais horrível é que ainda existe preconceito na nossa época e tratam hoje como se isso fosse uma brincadeira” (Melissa, 15 anos); “Sensibiliza porque eles fizeram parte da [construção] história do nosso país e sofreram muito nessa época. É triste ver que isso fez parte da história do Brasil” (Sofia, 13 anos).

Na terceira questão, ainda mantivemos a ideia de chamar o sujeito a imaginar-se vivenciando dentro daquela temporalidade, provocamos a levantarem hipóteses de como reagiriam diante de determinada situação histórica, pondo-se à pensar: Como você reagiria se trocassem o seu nome e te levasse capturado para um lugar distante e diferente de onde você vive?

Nas respostas apresentaram-se os seguintes resultados: dos trinta e dois discentes participantes, uma maioria composta por vinte e um alunos disseram que reagiriam a situação. Contudo não sabiam exatamente como fariam. Ao considerar que, imaginar-se

ativo na cena lhes despertavam sensações de emoções diversas tais como; raiva, medo, desespero, pânico, revolta, o que tornava difícil premeditar uma ação específica para aquele momento.

Outro grupo, formado por dez alunos, demonstraram confiança para agir com resistência àquelas circunstâncias e apontaram enquanto seus ímpetos de ação: a fuga, a organização de levantes, estratégias de vinganças (estariam dispostos a matar) e a cometerem suicídios. Para complementar a totalidade dos trinta e dois partícipes, um dos alunos revelou que não reagiria, pois naquelas circunstâncias seria incapaz de lutar.

As respostas também apresentaram reações carregadas de (re)sentimentos fundamentados nas próprias vivências e nos significados que essas experiências acarretaram à suas vidas. Com um profundo sentimento de empatia, a aluna Ana Valéria, se põe a imaginar o que sentiram aqueles sujeitos quando tiveram seus nomes violados, foram desterritorializados e separados abruptamente dos seus entes. Para isso, a aluna traça a seguinte analogia entre a sua dolorosa experiência de vida e a do cativo.

Eu ficaria ofendida porque meu nome foi minha mãe quem botou. Ela é a mulher que mais amo nesse mundo. Eu ficaria triste porque iam me separar das pessoas que amo, mas, já me tiraram de quem eu mais amava, a minha mãe. Meu padrasto matou ela, enfim [...] Eu gosto muito de onde eu moro. (Ana Valéria, 14 anos).

As reações dos demais alunos, revelaram sentimentos particulares e desconforto semelhantes aos da aluna Ana Valéria, conforme as palavras de Jonas: “Com raiva porque isso é minha história, minha vida, dos meus familiares e amigos. E isso é importante. Tentaria tudo para sair “dalí”, e se não conseguisse, me mataria” (Jonas, 13 anos). Seguidas de respostas mais sucintas, porém em pontos de reflexão semelhantes, como as apresentadas no quadro sinóptico a seguir:

Quadro 4- Respostas dos alunos

“Me sentiria estranho, solitário, perderia minha liberdade”	Daniel, 16 anos
“Com muita raiva porque eu gosto do meu nome e não queria ser capturado por ninguém”	André, 16 anos
“Ficaria com medo ou fugiria”	Ana Karolina, 13 anos
“Ficaria triste e procuraria um jeito de tentar fugir”	Cauã, 15 anos
“Mesmo não sendo culpada me sentiria assim, sem capacidade de começar tudo novamente”	Bia, 14 anos

“Eu odiaria porque tirou o meu nome que meu pai botou e ficaria muito brava. E se me levassem para um lugar longe da minha família, eu fugiria”	Kelly, 13 anos
“Fugiria e lutaria por mim e pelos outros”	Helena, 14 anos
“Reagiria com muita raiva e ficaria indignado”	Igor, 13 anos
“Eu tentaria fugir”	Janaína. 13 anos
“Eu me sentiria um verdadeiro lixo, sem valor algum”	Jeane, 15 anos
“Queria fazer justiça. Todos reunidos”	José, 15 anos
“Preferia estar morta naquele momento”	Nicole, 13 anos
“Reagiria da forma que minha cabeça e coração mandasse”	Maria Fernanda, 14 anos

Para as questões quatro e cinco buscamos lançá-los inquietações nas quais pudessem ancorar as reflexões na própria consciência de ser um sujeito histórico atuante no tempo presente pondo-se a analisar que tipo de relação estabelece com os seus pares.

No item quatro, perguntamos: Você já teve alguma experiência em que conversou com alguém, mas essa pessoa não sabia o seu nome ou não te tratava pelo teu nome? Comente a situação dizendo como você se sentiu. Para esses pontos tivemos a participação de trinta e um alunos, nos quais apresentaram a seguinte configuração como respostas: vinte e um alunos responderam que sim, já havia experimentado essa situação de interagir de maneira que não foram identificados nominalmente. Em contraponto, dez jovens disseram nunca ter vivido tal situação.

Dentre os vinte e um alunos que sofreram essa circunstância, doze reconheceram os sentimentos gerados por essa situação enquanto “normal” ou “indiferente” demonstrando, com isso, não ter se incomodado com a forma de tratamento recebido. Enquanto isso, nove jovens identificaram que não guardaram boas lembranças acerca desta situação experimentada na “própria pele”. Para esses, lembrar daqueles momentos é despertar em si gatilhos que os conduzem a rememorar os ecos daqueles “adjetivos” inadequados que lhes geraram ofensa, humilhação e/ou constrangimento.

Os relatos a seguir, demonstram situações nas quais os jovens se viram desafiados a experimentar a autoafirmação da personalidade; episódio de bullying e de preconceito racial (étnico), conforme podemos constatar no relato de João de 17 anos: “Me senti mal, não me chamou pelo nome, e sim, de negro, quando eu tinha nove anos”. Nesse

instante, o aluno desenhou uma carinha triste e concluiu resignado: “mas, eu fiquei calmo”. Sensação semelhante é encontrada na narrativa escrita por Daniel de 16 anos, ao relatar:

Me apelidaram de um nome muito ruim, que eu não gostava. Eu me sentia estranho e tinha muita raiva deles. Mas, quando eu falei meu nome para eles, eles viraram meus amigos. Aguentei tudo calado, só que um dia tudo acabou se resolvendo. (Daniel, 16 anos).

Dando prosseguimento às reflexões acerca de temas que põem em foco à própria atuação do sujeito no tempo presente, os significados das próprias experiências (do passado) e as interações entre o indivíduo e as diversas esferas sociais, realizamos a quinta questão: Você conversou com alguém sobre a situação ocorrida na questão anterior? Caso sim, onde aconteceu essa conversa?

O grupo majoritário, representado por quatorze alunos, disseram não ter compartilhado essa conversa com outras pessoas, enquanto sete confidenciaram ter conversado, a respeito do significado dessa experiência, com pessoas de círculos sociais variados: na escola, comunidade e/ou com familiares próximos. Com isso, as narrativas permitiram-nos mapear os principais espaços sociais frequentados por esses jovens: a escola e suas comunidades.

Dentre esses espaços de interação, voltamos a atenção a perceber o quão importante é o papel interventivo desempenhado pela Escola no instante em que se depara com situações semelhantes as encontradas na narrativa do aluno João de 17 anos. O discente relata que aos nove anos sofreu uma situação de insulto quando teve o seu nome trocado/ocultado, intencionalmente, por outra pessoa a fim de inferiorizá-lo. Nesse momento, diz ter se sentido muito desconfortável, todavia não soube como reagir. Dias depois, conversou sobre o ocorrido com a professora da escola em que estudava e aquele caso que parecia ser tão individual de (o bullying e racismo), tornou-se tema de pesquisas, debates e conversas na escola.

O preparo profissional somado a sensibilidade da professora a fez perceber, naquele caso, uma oportunidade de trabalhar a conscientização dos demais alunos no sentido de prepará-los para o exercício cotidiano de uma sociabilidade emocional saudável. Essa ação da professora foi reconhecida como positiva, sobretudo pelo João por ter “contribuído para conscientização do tema combatendo (com isso) os casos diários de preconceito”, afirma o estudante. Complementa entusiasmado que os

métodos utilizados pela professora foram passos importantes à sua superação diante do ocorrido.

A sexta e última questão, chama o discente a pensar a respeito de si e ter consciência sobre a própria percepção de humanidade, ao lançá-los à seguinte reflexão: você consegue imaginar o que sentiram aqueles seres humanos capturados e escravizados (durante os séculos XVI ao XIX) ao passarem por essas situações de violência física e psicológica? Comente sua resposta.

As respostas aferidas apresentaram a seguinte configuração: dos trinta e um alunos entrevistados, vinte e três, disseram conseguir imaginar o que sentiram aqueles povos ao serem capturados e em seguida escravizados. Enquanto, quatro responderam não serem capazes de abarcar, ainda que hipoteticamente, o pensamento naquela situação e por fim, quatro alunos não responderam nem produziram comentários acerca de suas justificativas.

Aos 74% que responderam de maneira afirmativa, observamos a ocorrência de pensar aqueles povos sob o efeito de uma perspectiva humanizada, ainda que a prática da escravidão buscasse retirar desses cativos a sua condição de ser humano, definindo-os em conformidade do *status* jurídico como sendo propriedade do seu senhor. Segundo as considerações de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2017):

Mas, é fundamental distinguir a escravidão de outras formas de opressão. A escravidão, antes de mais nada, define o escravo a partir de seu *status* jurídico. A principal distinção entre o escravo e servo, e entre o escravo e outras pessoas submetidas a trabalhos compulsórios, nesse sentido, está no fato jurídico de o escravo ser propriedade do senhor, não sendo, portanto, definido como pessoa. (SILVA; SILVA, 2017, p. 111).

Percebida essa condição humana contida na essência do escravo cativo, os sentimentos mais recorrentes nas narrativas dos nossos alunos foram os relacionados à piedade (empatia), raiva, sofrimento, violência, vontade de fugir, de cometer suicídio, culpa, sentimento de incapacidade de retomar a autonomia (desesperança), tristeza, angústia, constrangimento, revolta, solidão e saudades dos familiares.

Durante as análises das narrativas observamos que no relato a aluna Ana Valéria de 14 anos, apresentou empatia em todas as questões abordadas nesta atividade de coleta de dados. Para elaborar suas respostas, a aluna lançou mão em estabelecer comparações, visita as suas memórias individuais com a finalidade de comprovar que consegue mensurar os danos causados pelas situações de violências físicas e

psicológicas nas quais foram submetidas as populações escravizadas. Às punições, ela compara: “A gente ficava com raiva dos nossos pais. Imagina eles [os escravizados] que apanhavam mais que todos nós juntos!”. Aqui, peço permissão para registrar uma reflexão pessoal. Confesso que foi justamente dessa aluna que ouvi um dos relatos mais chocantes da turma e, apesar de, a priori, não parecer ter vínculo direto com o conteúdo discutido em sala de aula, em um olhar mais atento, percebe-se que aquele desabafo sobre a violência doméstica e o feminicídio (práticas que ainda apresentam altos índices de casos ocorridos diariamente em nossa sociedade) ligam-se sim às violências psíquica e física, o que recai exatamente sobre a temática problematizada em sala.

Com relação aos demais 26% que integram a totalidade dos pesquisados, 13% não responderam a essa questão, enquanto outros 13% disseram não conseguir imaginar o que sentiram aqueles seres humanos submetidos a tais situações de escravidão. Nesse caso, justificaram a incapacidade de realizar tal prática ao fato de sê-la uma forma de tratamento tão desumana que gerava bloqueios em suas capacidades imaginativas. As falas no quadro abaixo exibem as suas justificas. Nestas, reforçam a ideia do repúdio a essa forma de tratamento humano. Vale destacar, as reflexões registradas nas narrativas das alunas Melissa (15 anos); Sofia (13 anos) e Ramayana (15 anos) que ao traçar paralelos, pensam historicamente, os problemas do passado e suas reminiscências no tempo presente.

Quadro 5- Fala dos alunos para a questão: “você consegue imaginar o que sentiram aqueles seres humanos capturados e escravizados (durante os séculos XVI ao XIX) ao passarem por essas situações de violência física e psicológica?”

“Não imagino e não quero, pois é horrível”	José, 15 anos
“Não porque eles eram tratados como animais. As condições não eram boas o bastante”	Miguel, 15 anos
“Eu não conseguiria me imaginar no lugar deles. Foi uma época muito sofrida para eles e mesmo nessa época de hoje em dia, não respeitam as pessoas negras e eu acho isso horrível. Todos devemos ser respeitados”	Melissa, 15 anos
“Eles fizeram parte da história do nosso país e eles sofreram muito [...] É bem triste de ver que isso faz parte da história do Brasil”	Sofia, 13 anos
“Me toca bastante. Eu tenho marcas que talvez nunca se curem e isso me deixa muito triste porque todos nós	Ramayana, 15

merecemos igualdade, respeito e amor, apesar das diferenças”	anos
--	------

2.6. Considerações acerca dos resultados da experiência

A priori, é importante registrar a nossa preocupação em estabelecermos uma linguagem compatível ao nível de ensino ao qual a atividade se destina. Nos alunos, observamos que o ponto de partida para a construção de suas respostas foram suas ideias tácitas contidas nas entrelinhas de seus conhecimentos de mundo. O senso comum também teve os seus momentos imprescindíveis durante a revelação do mundo conceitual inicial dos alunos.

Durante a aplicação desse método de coleta, complementamos as informações das fontes escritas às imagens contidas no livro didático. Explicamos que esse processo investigativo fazia parte do ofício do historiador, uma vez que chegamos até nós pistas (vestígios) sobre o passado. Dessa maneira, existem lacunas nas reconstruções dos fatos que são preenchidas com as formulações das hipóteses e conjecturas. Com isso, os alunos puderam compreender que o trabalho do historiador não é “reconstruir o passado tal qual como foi”, mas, ter a consciência de que existem múltiplas possibilidades interpretativas sobre as fontes e os fatos.

O uso prático da metodologia histórica em sala de aula colabora para apurar o olhar do aluno à observação, capacitando-o a problematizar situações, formular hipóteses, experienciar situações e interpretar resultados a fim de alcançar as próprias conclusões.

A atividade realizada nos permitiu conhecer a realidade concreta de ensino da turma do 8º Ano A, vespertino da escola (E.E.P.P.N) localizada no município de Macaíba no Estado do Rio Grande do Norte.

Nas respostas contidas nas narrativas dos alunos podemos observar quais relações esses estabelecem para compreenderem de maneira que lhes faça sentido, os conteúdos históricos escolares. A maioria dos nossos alunos revelou pensar historicamente o passado de forma genérica, baseado nas próprias vivências individuais e coletivas. Estabeleceram perspectivas que intercalavam suas subjetividades, impregnadas em seus

valores ético-morais, para entender a temporalidade humana e sua atuação em sociedade.

Os alunos, quando incentivados, encorajam-se a estabelecer paralelos entre o passado e presente emitindo as próprias leituras sobre os fatos históricos, ainda que seu mundo conceitual esteja montando as bases de um processo de atualização constante. Com suas percepções de mundo buscam estabelecer relações que lhes façam sentido compreender de maneira prática e utilitária os conteúdos e processos históricos.

Observamos que entre os nossos alunos não há homogeneidade em relação à ideia do que eles consideram, conceitualmente, como “tempo passado”. É necessário esclarecer, pois, as formas com as quais consideram o que é o passado influencia diretamente no uso que vai ser feito dele.

Para esta atividade, um grupo majoritário da turma se pôs a pensar historicamente, pois durante a maior parte das problematizações postas à reflexão, consideraram o passado como orientação para a vida cotidiana e perspectivas para ações futuras. Houve momentos que o grupo considerou o passado como exemplar, a fim de evitarmos erros no futuro. Em casos raros, durante a prática educativa, percebemos a correlação feita pelo aluno a um passado enquanto distante, totalmente estático e sem relação alguma com o presente ou um passado mnemônico acumulativo. Boa parte da turma, entretanto, manteve-se ativa, pois avaliaram as fontes e realizaram suas interpretações e julgamentos vendo assim, o passado de forma empática. Ainda que, por vezes, o passado fosse considerado um lugar de memória distante, contudo de possível acesso.

Já a consciência histórica que se revela dentro das narrativas dos alunos nos ajuda a compreender como aqueles adolescentes constroem mecanismos subjetivos como formas de explicar o mundo e ter uma orientação temporal.

Considerar as ideias de segunda ordem é ponto chave para compreender essas associações cognitivas, pois isso contribui para amadurecer nos alunos a ideia de que somos seres temporais. A partir de então, passam a considerar a existência humana para além de suas próprias vidas. Apuram a compreensão dos tempos passados e perspectivam essa existência para o futuro. Ativam suas experiências inertes e as tomam como elementos basilares para compreensão de ações da vida cotidiana.

A depender do significado que cada sujeito atribui ao passado, o fato recebe a interpretação histórica com enfoques variados, como podemos constatar nas narrativas escritas elaboradas pelos alunos. Com isso é possível observar nesses sujeitos suas referências e concepções de mundo (os significados e relações que conseguem estabelecer entre o passado e o presente/ continuidade ou ruptura) e como ele se posiciona enquanto sujeito histórico e a sua essência humana diante de processos históricos sociais.

Sendo assim, entendo que o meu papel enquanto professora é tratar de desenvolver estratégias para instrumentalizar o aluno a fazer uma leitura multi interpretativa de fontes históricas variadas, compreender diferentes contextos e temporalidades e, sobretudo fazê-lo perceber que a História não está presa no passado, ao contrário, ela permanece viva à luz de problemáticas do nosso cotidiano. No entanto, até que o aluno obtenha um raciocínio elaborado para desenvolver o “pensar historicamente” e, por conseguinte habilitá-lo a realizar, com presteza, a “literância histórica”, o ponto de partida são as suas ideias prévias, a saber que essas ideias perpassam níveis de complexidade diversa, transitam sob a influência do “senso comum, da ciência e da epistemologia” (BARCA, 2004, p.132).

Reiteramos tais ideias ao dizer que o elemento estruturante desta pesquisa é a reflexão do “eu” em sua essência de humanidade (indivíduo e sujeito social). Nosso objetivo foi fazê-los refletir sobre as próprias dimensões humana perante as análises dos processos históricos. Inspiramo-nos em praticar uma história sociológica/ com abordagem comportamental que estimula a autonomia dos discentes em posicionarem-se diante das problematizações da vida concreta. Ao valorizarmos a subjetividade do aluno mostramos que a nossa preocupação é muito mais com a manutenção da ética social harmoniosa do que com a memorização acrítica dos conteúdos.

Percebemos que, em nossos alunos, as afinidades afloram em meio à reflexão dos processos históricos a partir do ponto em que conseguem perceber que aquilo que hoje consideramos como tempo passado, um dia se fez tempo presente concreto para outros sujeitos e sociedades nos diversos espaços, tão dotados de sentimentos/pensamentos humanos quanto somos nós.

A prática da imaginação histórica permite que o indivíduo se coloque em reflexão ao experienciar situações desenvolvidas hipoteticamente. A criação na mente de situações imaginárias ativou em meus alunos o acesso a uma história viva feita,

também, por seres humanos (sujeitos comuns), igualmente a cada um deles, a cada um de nós.

A saber, que, autoconhecimento é a partícula base da consciência histórica humana e, portanto, carregamos conosco os elementos que nos fazem ler o mundo de diversas formas (com múltiplas perspectivas). É a partir da reflexão do “eu” que pensamos resoluções para vida concreta. Sem fórmulas generalizantes, seu caráter genuíno encontra-se justamente no oposto, pois é em sua subjetividade que entramos em contato com a essência dos sentimentos humanos mais variados. Esses, por sua vez, constituem as lentes que vão guiar /julgar boa parcela da nossa leitura, compreensão e atuação (ação) no (do) mundo.

A nossa ideia é pensar estratégias que facilitem os caminhos que levam os alunos à reflexão, em especial, fazê-los perceber que as respostas contêm múltiplas possibilidades de verdades. Nessas construções multi explicativas, cabe reconhecermos a cientificidade metodológica do processo, assim como também, ser conscientes da existência de suas imbricações com as subjetividades (humanas) daquele que analisa.

3. INTERVENÇÕES DIRETAS E INDIRETAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADES E ALTERIDADES CULTURAIS

3.1. O que me move?

Chegar à elaboração do capítulo três é ter a oportunidade de repensar acerca das principais forças que compuseram essa trajetória e me trouxeram até aqui. Sem dúvidas, atribuo essa força propulsora aos processos autorreflexivos. Por meio dessa prática, lancei-me a pensar acerca dos diversos papéis sociais que assumo na intenção de encontrar uma maneira, ainda que sutil, de dialogar com a realidade concreta. Mantive as bases do propósito e estendi a reflexão para repensar minha prática profissional a fim de que pudesse reforçar, ainda mais, o sentido social nas minhas aulas. Não com aquela preocupação meramente conteudista, mas sim, como forma de utilizar a educação histórica enquanto instrumento de reflexão necessária à leitura e compreensão do mundo no qual integramos.

Com isso, ao longo da construção desta dissertação, pude inteirar-me das mais recentes pesquisas no escopo da cognição histórica. Em sala de aula, voltei-me a propiciar condições de ensino favoráveis à questionamentos mais amplos e reflexivos com a meta de inserir os alunos (sempre que possível), hipoteticamente, dentro das situações históricas. O objetivo era gerar oportunidades dos discentes formularem, de maneira autônoma e crítica, seus próprios entendimentos e conexões sobre a história “oficializada” e as “outras” versões interpretativas. Bem como, lembrá-los que, por mínima que fossem as oportunidades, cabiam-lhes as prerrogativas de interrogar, pensar e chegar as próprias interpretações, desde que, estruturadas em fundamentações.

Em nossas aulas, procurei abrir espaços de diálogos para que os discentes percebessem em suas histórias de vida - tidas como fatos/casos comuns - os elementos que constituem tanto a essência de suas identidades quanto os laços que possuem com suas comunidades.

Enquanto professora, sinto-me imensamente honrada com o fato de, no exercício do meu *metiér*, poder trabalhar com a história social desses sujeitos, pois assim, na nossa sala de aula, o ensino de história embarca em uma dimensão em que as ideias e abstrações podem despertar sentimentos e sensações diversas. Dessa maneira, ampliamos o leque dos nossos entendimentos, alçamos sobre outros tempos, espaços e

sociedades compostas por sentimentos tão humanos quantos os nossos como: medo, revolta, dores, ódios, amores, resistência dentre tantos outros.

Em conjunto à prática dessas articulações, procuramos atualizar os usos dos conceitos, métodos e objetos de estudos na expectativa de participar dos processos de transformações do ensino no século XXI, a fim de que as metodologias ativas atendam às necessidades provocadas pelas mudanças geracionais de um mundo globalizado.

3.2. A sala de aula: uma amostra social em foco

A sala de aula é um ambiente singular. Essa particularidade deve-se à própria natureza de sua composição. Se por um lado o sistema educacional utiliza critérios de enquadramentos - em séries e níveis de ensino - em razão do desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas dos alunos, por outro, foge-nos o domínio de antever as experiências - individuais e coletivas - acumuladas em cada trajetória de vida daqueles sujeitos.

Com essa constatação passei a refletir, profundamente, sobre a minha prática docente e meu lócus de atuação. Assim, pus-me a pensar como eu (uma professora do ensino básico da rede pública Estadual; em atuação profissional longe dos grandes centros urbanos; com um perfil de alunos advindos de comunidades adjacentes; carentes de serviços básicos como saúde, saneamento, escolas perto de casa e, até mesmo, de uma dieta nutricional adequada) iria “ensinar” História para aqueles meninos (as) se, antes de tudo, povoavam em seus pensamentos questões cotidianas urgentes? Como eu poderia realizar, ainda que minimamente, um ensino de história que fosse, ao mesmo passo, efetivo, interessante e utilitário para meus alunos?

Percebi que para além da apreensão da realidade, exposta nos elementos socioeconômicos apontados acima, havia a necessidade de conhecer quais eram os pontos críticos que dificultavam os meus alunos a “pensar historicamente”.

Dessa maneira, o meu conhecimento empírico levou-me a pesquisar por métodos com os quais pudéssemos fomentar oportunidades, dentro das aulas de História que, primeiro, levassem os meus alunos a realizarem reflexões conscientes sobre questões relativas à própria existência; às suas histórias e os papéis sociais que ocupam. E em seguida, percebessem o quanto essas questões se entrelaçaram à construção de um saber histórico significativo tanto para eles quanto para mim. Essa postura, nos permitiu

experimentalizar situações didáticas convergentes com a fala de Paulo Freire (2006, p. 26) quando assegura que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nessa dinâmica de apreensão da realidade, nós, seres históricos inacabados, somos levados a perceber o quanto um sujeito comum pode sentir-se, ou não, representado pelas narrativas históricas oficiais.

Posto isto, na tentativa de amenizar essas deficiências, procurei pensar atividades com as quais fosse possível implementar os conteúdos históricos escolares em uma perspectiva que considerasse, como ponto inicial, a reflexão existencialista naqueles sujeitos. Minha intenção era conhecer o mundo simbólico elaborado por eles: seus signos, conceitos e significados. Por seguinte, já com a posse desses dados, estabeleceríamos pontes para interligar as suas “ideias de segunda ordem”³⁴(LEE, 2006) ao mundo conceitual e metodológico da cognição histórica. Esse pensamento de praticar um saber construído por meio de uma parceria ativa vai de encontro com as ideias proferidas por Paulo Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2006, p.47).

Consciente de que *ensinar não é transferir conhecimento*, tenho a necessidade, enquanto professora, de manter-me sensível a realidade em que atuo, assim como, atualizada acerca dos novos conceitos, objetos e métodos de pesquisa históricas, pois possuo a lucidez de que ensinar exige pesquisa. Ancoro esse meu pensamento nas palavras de Paulo Freire (2006):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e

³⁴ “Ideias de segunda ordem” é termo utilizado por Peter Lee (2006) para designar as ideias e símbolos elaborados pelos alunos, a partir dos quais, estruturam seus pensamentos para efetivar, em uso prático, as noções da natureza histórica, tais como: interpretar fontes, realizar análises, construir seus relatos/narrativas, estabelecer relações de causalidade e situar-se no tempo. Para o autor, não devemos categorizar essas ideias em patamares nos quais o aluno deva atingir, mas centrarmos em perceber como esse discente racionaliza a natureza histórica. Com isso, podemos observar os elementos que levam o aluno a compreender essas ideias de maneira, mais fundamentadas ou menos complexas.

me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p.29).

3.3. A cognição histórica na atualidade

As recentes pesquisas realizadas durante a construção deste trabalho apontaram que há uma tendência dentre os estudos no escopo da cognição histórica em considerar as experiências empíricas humanas (o que abarca uma gama de vivências e seus significados subjetivos experienciados nos diversos contextos sociais) como uma demonstração da faculdade da consciência histórica.

A ideia concentra-se no fato de que mesmo “estático” (no sentido de isolado - sem agir/interagir socialmente), o indivíduo sofre a ação da passagem do tempo. Assim, enquanto ser temporal, acumula bagagem por meio das experiências vivenciadas e passa a elaborar os seus significados com o objetivo de compreender a própria existência e os processos históricos postos, a ele, em reflexão temporal.

A virada de chave para a cognição histórica, na atualidade, consiste em articular esse conhecimento da vida cotidiana³⁵ com a ciência histórica especializada. Em nossa pesquisa, demonstramos a interrelação desses elementos tanto no modelo da matriz disciplinar de Rüsen (2001) no capítulo um, quanto no método da pesquisa ação de Isabel Barca (2012) nos capítulos um e dois. Ambos partiram da ideia inicial de estabelecer a conexão entre essas duas dimensões do conhecimento: o empírico e o científico metodológico.

Em vista desta perspectiva, para que atuemos no ensino de história de forma eficiente, é imprescindível conhecermos a realidade na qual desejamos intervir. Assim, através da aplicação do método pesquisa ação passamos a considerar a sala de aula enquanto *locus* da amostra social, um ambiente favorável à experimentação didática direta, na qual o professor fomenta situações de aprendizagem histórica com o propósito de observar, quantificar, qualificar e inferir acerca das análises dos resultados coletados no processo investigativo.

³⁵ O conhecimento adquirido por meio da vida cotidiana é considerado uma categoria de consciência histórica. Pode ser encontrada em diversas tipologias e graus de complexidades diretamente condicionadas a capacidade do indivíduo de realizar uma leitura de mundo estruturada nas próprias vivências.

Em nosso caso, buscamos realizar uma experiência de cognição histórica com fontes históricas consideradas simples e sobretudo acessíveis aos nossos alunos. Pois, baseados nos autores estruturantes do nosso referencial teórico, para que haja uma aprendizagem significativa devemos considerar os processos que conduzem os alunos a pensar historicamente.

A nossa experiência prática se deu por meio de uma “situação didática específica” - detalhada no capítulo dois - na qual utilizamos as narrativas escritas e orais dos alunos para perceber quais dispositivos lógicos estruturavam seus pensamentos durante a ação de pensar historicamente e assim, adensarem seus conhecimentos históricos.

3.4. Os dados coletados foram decodificados

A atividade aplicada com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental e, pormenorizada no capítulo dois dessa Dissertação, permitiu-nos conhecer o processo de elaboração cognitiva daqueles sujeitos em relação ao conhecimento histórico.

Para isto, reelaboramos a proposta da “investigação social” a fim de que os elementos inovadores contidos nas adequações propiciassem um campo observador favorável ao nosso propósito: focar no aluno enquanto sujeito fulcral da nossa pesquisa. Os dados obtidos, por aquela ocasião, foram analisados. Os resultados observados apontaram que, as suas colocações (oralizadas ou escritas), eram estruturadas, majoritariamente, em uma linha de raciocínio na qual articulavam os fatos históricos às próprias historicidades. O que configura no exercício, ainda que inicial, da elaboração das próprias leituras e compreensões dos conteúdos abordados. Para desenvolver tal competência as ideias iniciais dos alunos passaram por vários processos de maturação deslocando-se entre os usos das “ideias de segunda ordem”; o “pensar historicamente”; a “consciência histórica” para enfim desembarcar no aperfeiçoamento contínuo, segundo Peter Lee (2006), da aprendizagem em “literância histórica”.³⁶

³⁶ Literância Histórica, segundo Peter Lee (2006), refere-se ao conjunto processual de competências adquiridas, pelo indivíduo que o capacita a realizar uma análise multi perspectiva e apurada sobre as fontes (sejam estas históricas ou não). É certo que, quanto maior for a capacidade do sujeito em abarcar elementos que possibilitem ampliar o campo perspectivo acerca das diversidades das versões, contexto de produção e confrontação de ideias e relativismo histórico mais densidade terá suas interpretações e compreensões sobre o passado.

A priori, estes sujeitos, tomaram consciência daquilo que constituía a si. Para isso, realizaram um processo de elaboração e reconhecimento do “eu” identificando-se enquanto indivíduo. Em seguida, desprenderam-se desse ponto inicial autorreflexivo e, em ampliação da escala perspectiva, foram provocados a pensar sobre os seus papéis dentro das interações sociais e, na sequência, a perceberem os seus contemporâneos. Com essa prática, passaram a compreender que não possuíam o domínio sobre a atuação do “outro”.

Dessa maneira, conscientes dos elementos daquilo que pertencia a “si” e aos “outros”, encorajaram-se a relativizar e problematizar as narrativas históricas tecendo considerações genuínas acerca de suas percepções, que por sua vez, foram construídas sob o alicerce da própria leitura de mundo, diretamente, imbricada às suas historicidades.

Em nossa experiência didática, tivemos a oportunidade de observar como, na mente dos meus alunos, operavam sistemas de pensamentos condutores do processo de racionalização dos conteúdos históricos escolares. Nesse ponto da pesquisa, percebemos que as ditas conexões mentais objetivavam encontrar o elo com o qual tornar-se-ia viável estabelecer associações entre os atos de refletir sobre as próprias experiências cotidianas, as percepções de temporalidade histórica e os impactos dessas reflexões no desenrolar do processo de construção do conhecimento escolar.

3.5. Proposição didática interventiva ao Ensino de História:

Conforme já explanamos no capítulo dois, as ideias de segunda ordem - termo utilizado por Peter Lee (2006) - correspondem ao mundo simbólico elaborado pelos alunos para dar sentido racional/ explicativo para suas compreensões de mundo e a maneira como pensam a história. Essas percepções têm sido um enfoque especial nos estudos em vários países. A contribuição da subjetividade do aluno é primordial para seu processo de cognição histórica. É certo que deixo claro aqui a importância de o docente estabelecer a conexão coerente entre a vivência daquele sujeito e os conteúdos postos para a discussão. Entretanto, quando estabelecemos essa condição, o aluno embarca em um estágio de imaginação histórica por “sentir” a História mais perto de si.

Empolga-se na curiosidade de saber, como? Onde? Por quê? E, em seguida, suscitam as hipóteses a partir do pensar “e se fosse assim, professora”?

A fim de fomentar o espírito investigativo dos alunos, pensamos para este terceiro capítulo, em uma proposição didática não engessada a um formato único de aplicação, mas sim, em uma proposta que tornasse possível a realização de ajustes, no sentido de adapta-la conforme sejam as outras realidades de ensino nas quais venham a ser replicadas. Em razão dessas peculiaridades optamos pela estruturação de uma oficina didática participativa, enquanto produto didático interventivo ao ensino de história.

Uma outra motivação que podemos apontar para a escolha desse recurso é o fato de compreendermos a educação histórica como um processo que transcende a prática do repasse mnemônico e acrítico de conteúdos pré estabelecidos (definidos). Mas sim, como resultado de um processo que envolve a experiência direta estabelecida pela vida cotidiana, a saber que, conforme Peter Lee (2006. p. 147), diferentes alunos entrarão e, sairão da escola com diferentes estruturas.

Para nós, trata-se de uma trajetória que se inicia na partícula micro, contida no esforço de racionalizar o que, de início, se revela sob a condição de mera curiosidade espontânea e se encaminha para outra dimensão, a da perspectiva formal consciente oferecendo a possibilidade, ao sujeito, de participar dessa jornada e assim, instrumentalizá-lo à participar e perceber as múltiplas faces compositoras desse processo. Habilitemo-los, assim, a não somente serem capazes de reelaborarem os signos e os significados dos quais se valiam no ponto inicial desse processo, mas sobretudo, a perceberem “os conceitos de segunda ordem” enquanto constructos fundamentais das suas reflexões rumo a progressão do conhecimento histórico, conforme esclarecem Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017)

A noção de progressão não se delimita a registrar a apropriação de conteúdos substantivos da história (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil), e sim volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem, como causalidade, empatia, mudança, cuja a apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, explicação, interpretação, relato, narrativa, entre outras. Nessa perspectiva, sem prescindir do conhecimento histórico em si (conteúdos substantivos), busca-se na potência da noção de progressão a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer dos processos de aprendizagem escolar, das séries, ciclos e níveis de escolarização. (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 487).

Outro ponto de defesa que reforçou a nossa busca por uma proposta didática mais flexível às adaptações das necessidades de cada sala de aula, foi fortemente baseado nos resultados positivos obtidos quando aplicamos metodologias ativas nas aulas de História. Através das respostas obtidas na nossa experiência de ensino, foi possível acompanhar o processo de reflexão, elaboração e maturação do *pensar historicamente* revelados nas narrativas dos discentes (disponíveis no capítulo dois), suas experiências, linguagens e apropriações do passado, operados nas diversas tipologias de complexidade. Para nós, os resultados dessa experiência, evidenciou, na prática, que a construção da cognição histórica é uma aprendizagem elaborada de maneira processual de contínua.

Assim, a partir da necessidade observada em minha prática docente, molda-se a nossa proposta de estruturação da oficina didática participativa enquanto produto didático interventivo à prática da construção do conhecimento escolar. Nessa proposição, apresentamos como essência das atividades a serem desenvolvidas um olhar especial de respeito às subjetividades dos alunos e suas formas de apreensão das realidades experienciadas.

Esta proposição permite ao professor considerar os diversos saberes construídos por seus alunos provenientes dos múltiplos espaços frequentados, por estes, em suas convivências comunitárias. Assim, conscientes dessas realidades o professor pode utilizar os significados dessas vivências como ponto de contato inicial à leitura das fontes e, na sequência, introduzir o trato da metodologia da pesquisa histórica em suas análises.

Desse modo, o processo de construção do conhecimento funda-se no levantamento de hipóteses geradoras de provocações em que, os alunos, são encorajados a reflexões estruturadas sob as bases conectivas das próprias experiências - individuais/coletivas e seus significados - postas na condição de situações gatilhos de problematizações históricas durante a leitura das fontes relacionadas à atividade. Esses primeiros momentos da análise das fontes têm, como objetivo, atrair aos alunos a perceberem que o passado histórico não é um dado pronto, acabado e distante de seus julgamentos pessoais de humanidade. Pelo contrário, as produções, divulgações, apropriações e os usos das fontes estão condicionados à intencionalidade contida nos contextos históricos sociais em vigor no momento de sua produção.

Quanto às suas análises interpretativas, encontram-se submetidas à luz das problemáticas atuais da sociedade. As disponibilidades das fontes e vestígios, dependem das condições de conservação para que possam chegar até nós. Além disso, as lacunas

históricas são postas sob as etapas da pesquisa metodológica científica usufruindo das interpretações baseadas na aptidão hipotética, intuitiva e subjetiva da experiência temporal humana.

Posto isto, ao propor situações de cognição histórica no formato da exposta acima, temos condições, enquanto profissionais do ensino e pesquisa, de mostrar aos nossos estudantes como se dá o processo de construção do conhecimento histórico dentro dos procedimentos metodológicos realizados pela ciência histórica. Além disso, nos fornecem indícios para refletirmos questões acerca do ensino de história, a exemplo de: Como se processam as impressões desses jovens? Como articulam suas leituras de mundo aos conteúdos históricos? Quais operações cognitivas acessam para ativar suas compreensões acerca do fato histórico? Como se apropriam do conhecimento produzido? Como percebem a temporalidade histórica? Como pensam o presente e perspectivam o seu agir consciente no futuro?

Observar as respostas apresentadas à essas perguntas são valiosas pois revelam indícios para identificarmos às necessidades específicas da nossa sala de aula. Contribui para o professor perceber as deficiências de aprendizagem da turma e pensar meios interventivos eficazes que contribuam para a progressão do conhecimento histórico em seus alunos.

A proposta da oficina didática, aqui posta, assume a condição de sê-la uma estratégia interventiva, dentro do ensino de História, capaz de mobilizar valorosas (ricas) experiências construídas, em situação didática ativa, favoráveis ao adensamento das apropriações do conhecimento histórico escolar nos alunos do Nível Fundamental da Educação Básica na Rede Pública de Ensino. Dessa maneira, nos colocamos em conformidade perspectiva dos pesquisadores do Ensino de História, a exemplo de Caimi e Oliveira (2017)

É consenso entre os pesquisadores do ensino de História que uma de suas finalidades mais importantes é a formação do pensamento histórico, de modo a dotar os estudantes dos necessários instrumentos de análise, compreensão e interpretação, para que possam construir representações acerca do passado, tomar consciência da distância que os separa do tempo presente, mobilizar a imaginação histórica para desenvolver a empatia e a contextualização, compreender as atitudes e motivações dos atores do passado e reconhecer suas experiências, normas e sistemas de crenças, dentre outros requerimentos. (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 493).

Em coerência ao consenso apresentado na citação acima, no qual destacam-se as ações essenciais a serem mobilizadas em nossos alunos, empregamos tanto constructos no corpo da nossa pesquisa - exposta, na íntegra, no capítulo dois dessa dissertação - quanto na proposta didática apresentada no item subsequente.

3.6. A estruturação da Oficina Didática

Apresentamos a Oficina participativa enquanto um instrumento didático de proposição dinâmica, inserida em um contexto socio construtivista que possibilita a troca de percepções experienciadas entre seus partícipes. A especificidade de seu formato permite que a construção do conhecimento seja mútua, interativa e suscite situações em que o jovem seja desafiado a refletir em dimensões diversas de complexidade gradativa (sob a mediação do professor). Os educandos, ao passo em que vão se sentindo mais confiantes em suas apropriações, encorajam-se a expor seus próprios entendimentos e interpretações acerca das problemáticas postas em questão. No que se refere ao significado lançado em torno do termo “progressão” cognitiva do aluno as autoras, Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2017) expõem, em suma

Grosso modo, a progressão pode ser caracterizada por diferentes habilidades, como capacidade de fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; aprofundamento gradativo da compreensão de conceitos substantivos; maior compreensão e proficiência no uso de instrumentos de análise histórica, os conceitos de segunda ordem; crescente capacidade de aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos históricos; ampliação do domínio da narrativa histórica, com o aprimoramento gradual da habilidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem adequada e pertinente ao campo. (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 488)

Já para o professor, os resultados apresentados durante todo o processo em que a oficina se desenvolve, compõe um material valioso no sentido de apresentar indícios sobre a progressão do conhecimento histórico de seus alunos, o que viabiliza identificar as dificuldades apresentadas no processo de ensino aprendizagem e, a partir dessa detecção, tornar-se-á possível traçar estratégias peculiares eficazes ao enfrentamento daquelas deficiências apontadas.

Para elaborar a estrutura do nosso produto didático tomamos como referencial os mesmos elementos nos quais se forjam as pesquisas da ciência histórica. Para uma

melhor visualização da proposta, elaboramos dois quadros explicativos em que, na primeira coluna, encontram-se listados os referidos itens e na sequência, esclarecemos os seus significados.

No primeiro quadro, apresentamos uma ideia geral de como pensar a divisão do tempo durante a aplicação da proposta. Optamos por dividi-lo em quatro momentos. Para cada um desses intervalos traçamos expectativas de delimitação das ações. Já no segundo quadro, ocorre a exposição dos itens construtores fundamentais da oficina e seus significados.

É importante destacarmos que para tais significados mantivemos a preocupação em explicá-los em uma linguagem didática de fácil entendimento, entretanto mantivemos acautelados ao zelo de não perdermos a essência integral dos seus significados. A intenção é mostrar a outros professores que a nossa proposta é viável de ser incorporada à sua sala de aula, passível de ser ajustada à sua realidade educativa local e assim encorajar, aos meus pares, a experimentar metodologias ativas em suas salas de aula.

Partindo da ideia geral para a mais específica, apresentamos no primeiro quadro uma ideia global de como podemos pensar o quesito “tempo” (no sentido de carga horária) necessário à realização da Oficina. Assim, optamos por elencar os quatro principais momentos firmadores de sua implementação.

Quadro 6- Oficina didática em quatro principais momentos

Primeiro	Traçar o perfil da turma. Lance mão de listar todos os elementos que compõem a especificidade da sua turma, por exemplo: composição por gênero, por faixa etária, conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto que irá ser discutido.
Segundo	É o instante de primeiro contato com as fontes e incentivo, nos alunos, a uma exposição de suas impressões espontâneas, ainda que apareçam em dimensões de proximidade variada (próxima, distante ou sem relação alguma). Nesse momento é importante que o aluno sinta que há um acolhimento de suas ideias e/ou a dos seus pares.
Terceiro	Desenvolvimento do tema, conceitos pertinentes em uma abordagem dialogada em que permita ao aluno realizar comparações e comunicar seus posicionamentos. Dar-se assim, a participação mútua dos partícipes na elaboração do

	conhecimento. Um saber genuíno elaborado em uma relação simbiótica, mediada pelo professor, entre o entendimento dos alunos e o saber da ciência especializada.
Quarto	Espaço aberto para culminância. Nesse momento o professor pode optar por um dos recursos de metacognição a fim de observar os resultados obtidos com a atividade realizada. Ao docente, observar esses resultados tanto lhe mostra a progressão do conhecimento histórico, construído durante todo o processo didático, quanto indica caminhos de proposições interventivas futuras voltadas às necessidades específicas da turma.

Já o segundo quadro mostra os elementos fundamentais que estruturam o planejamento da referida proposta didática seguido das bases que forjam sua implementação, ou seja, sua construção, desenvolvimento e conclusão.

Quadro 7- Pilares estruturantes para elaboração de uma oficina

Tema	Delimitação do assunto no qual demanda a pesquisa (investigação)
Justificativa	Razões pelas quais se justificam a importância de tratar daquele tema, especialmente a relevância social de abordá-lo em sala de aula.
Problema	Pergunta central na qual perpassa a observação das fontes em todas as etapas metodológicas do objeto pesquisado/analísado.
Objetivo	Definir, de forma clara, o que deve ser feito para atacar o problema posto Responder a questão central por meio da construção genuína, analítica e crítica das fontes utilizadas
Fontes	Usar, preferencialmente, as de tipologias diversas e, sobretudo que seja acessível à compreensão do aluno, respeitando a fase de seu nível de desenvolvimento escolar.
Metodologia	Integradora, dinâmica que permita a construção coletiva do conhecimento.
Metacognição	Ao final das etapas de aprendizagem, escolher uma (ou mais) tipologia de ferramenta (s) didática “avaliativa” para perceber os avanços

	cognitivos alcançados em relação a construção / reelaboração dos conhecimentos provenientes do processo de aplicação da oficina.
Auto avaliação (opcional)	Realizar um momento de auto avaliação com os educandos, enquanto uma oportunidade de ouvir suas falas reflexivas sobre a experiência de ter participado desse formato didático. Com isso, a turma encontra espaço para expor seu ponto de vista diante dos desafios propostos e os caminhos pensados para respondê-los. Aqui, mais uma vez, há a oportunidade de o professor identificar os avanços e bloqueios enfrentados pela turma. Esses dados traçam um panorama geral da experiência, na perspectiva do aluno, o que abarca o potencial de subsidiar, o docente, a repensar as necessidades, ou não, de ajustes para as próximas intervenções didáticas.

Seguindo a lógica contida no quadro sinóptico acima, montamos uma proposta de oficina a fim de exemplificar como, na prática, como podemos desenvolver essas estruturas.

Deixamos claro que a nossa demonstração foi pensada dentro das condições sócio estruturais encontradas na minha realidade de atuação profissional. Com essas ressalvas tomamos a turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, composta por trinta e cinco alunos da Rede Pública Estadual do Rn enquanto referencial de “chão de escola” do planejamento da nossa proposta.

Feito, antecipadamente, o levantamento das principais características que compõem o perfil da turma dar-se-á a estruturação dos elementos da pesquisa histórica, delimitando as suas respectivas funções. A exemplo:

- **Tema:** Relações de identidade e alteridade: Os tipos negros segundo as percepções imagéticas de Jean Baptiste Debret em *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Tomo II), na prancha 22 - *Esclaves nègres de diferentes nations* e prancha 36 - *Differentes nations nègres* e o relato de um cativo escrito pelo viajante Auguste de Saint Hilaire, em *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*, Brasil Século XIX.
- **Justificativa:** Em razão da relevância que é dada ao período Colonial, enquanto um período da história que desperta grande interesse, seja nas mídias, nos currículos e nas pesquisas realizadas. Assim como também da contribuição empreendida aos estudos

sobre esse período que nos auxilia a evocar o passado e pensarmos em questões atuais recorrentes. Põe em evidência as possibilidades de relacionar, os tempos, passado e o presente dentre as práticas sociais cotidianas, em especial, na vida dos nossos discentes. Nesse sentido, as discussões ocorrem no escopo no qual torna-se possível entrelaçar o tema histórico às situações trazidas pelos alunos em torno das reflexões de suas historicidades. Assim, através da perspectiva do pensamento histórico (e do conjunto de suas variáveis)³⁷ podemos construir nosso próprio conhecimento histórico escolar e, perceber as continuidades e/ou rupturas nos comportamentos sociais compreendendo-os enquanto construção cultural que foi validada, por uma possibilidade, em meio a tantas outras perspectivas narrativas.

- **Problema:**

Questão central: Que relações podemos estabelecer entre as imagens de Jean Baptiste Debret nas pranchas 22 (*Esclaves nègres de diferentes nations*) e 36 (*Differentes nations nègres*) e os relatos dos viajantes europeus em expedição ao Brasil no século XIX?

(Fonte 1 e 2)

- De que maneira o aspecto identitário das populações cativas africanas e de seus descendentes, são captadas nas imagens de Debret? E como podemos associar essa definição visual de Debret sobre “o outro” com a questão da alteridade?

(Fonte 3)

- Como as questões relacionadas a liberdade e a autoidentificação aparecem na fala do africano cativo, registrado na fonte escrita, por Auguste de Saint-Hilaire em *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais* no século XIX?
Saint-Hilaire?

- **Objetivo Geral:**

Perceber as relações entre as imagens produzidas por Jean Baptiste Debret e os relatos dos viajantes expedicionários europeus no Brasil séc. XIX.

- **Objetivo específico:**

(Para as fontes 1 e 2)

³⁷ No sentido de acessar as diversas conexões mentais possíveis com o objetivo de tecer as próprias reflexões acerca das questões postas em foco, sejam por meio da Consciência histórica; das ideias de segunda ordem; das próprias vivências/ experiências e/ou da literância histórica.

- Reconhecer os aspectos identitários das populações cativas africanas e de seus descendentes, captados por Jean Baptiste Debret nas imagens selecionadas.
- Relacionar essa definição visual de Debret sobre o que compõe “o outro” com a questão da alteridade cultural.

(Para a fonte 3)

- Perceber como as questões relacionadas a liberdade e a auto identidade aparecem no relato do africano cativo registrado na fonte três, escrita por Auguste de Saint-Hilaire.

- **Fontes:**

Fonte 1

Figura 5- Imagem prancha 22 de Debret



Fonte: *Esclaves nègres de diferentes nations* Jean Baptiste Debret. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Tomo II, prancha 22. [Biblioteca Nacional Digital]

Fonte 2:

Figura 6- Imagem prancha 36 de Debret



Fonte: **Differentes nations nègres** Jean Baptiste Debret. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Tomo II, prancha 36. Biblioteca Nacional Digital.

Fonte 3: Relato escrito pelo viajante expedicionário Auguste de Saint-Hilaire, em seu *caderno de campo*, durante as extensas viagens aos territórios brasileiros, província Cisplatina e as Missões do Paraguai entre 1816 a 1822. Segundo o autor, o relato foi escrito no próprio local e manteve-se preservada as colocações da fala do cativo tal como se apresenta a seguir.

...encontrei um negro sentado ao chão, comendo pedaços de tatu assado sobre carvões; nesse momento mesmo pôs alguns pedaços numa meia cabaça, acrescentou angu, e ofereceu-me a comida da maneira mais graciosa. Agradei-lhe o convite, e a conversação se entabulou entre nós. 'Você naturalmente se aborrece vivendo muito só no meio do mato?' - Nossa casa não é muito afastada daqui; além disso eu trabalho. - Você é da costa da África; não sente algumas vezes saudade de sua terra? - Não: isto aqui é melhor; não tinha ainda barba quando vim para cá; habituei-me com a vida que passo. - Mas aqui você é escravo; não pode jamais fazer o que quer. - Isso é desagradável, é verdade; mas o meu senhor é bom, me dá bastante de comer: ainda não me bateu seis vezes desde que me comprou, e me deixa tratar da minha roça. Trabalho para mim nos domingos; planto milho e mandubis [amendoim], e com isso arranjo algum dinheiro. - É casado? - Não: mas vou me casar dentro de pouco tempo; quando se fica assim, sempre só, o coração não vive satisfeito. Meu senhor me ofereceu primeiro uma crioula, mas não a quero mais: as crioulas desprezam os negros da costa. Vou me casar com outra mulher que a minha senhora acaba de comprar; essa é da minha terra e fala minha língua. "Tirei uma moeda e dei-a ao negro, e ele fez questão de me oferecer alguns pequenos peixes e um pepino que foi buscar no seu campo de mandubis." (SAINT-HILAIRE, apud GALVÃO, 2001, p. 118)³⁸

³⁸GALVÃO, Cristina Carrijo. **A escravidão compartilhada: Os relatos de viajantes e os/ intérpretes da sociedade brasileira**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

- **Metodologia:**

Explorar o potencial didático contido com o trato das fontes em sala de aula, para tal, utilizar-se como referência analítica as bases da metodologia da pesquisa histórica, o que proporciona a articulação entre os saberes científicos em meio às práticas didáticas ativas em sala de aula.

Nas metodologias ativas, durante todo o processo de implementação da proposta didática, o aluno, ocupa a condição de sujeito elaborador do próprio conhecimento histórico. Sua aprendizagem provém do diálogo entre os conhecimentos formal escolar e as experiências cotidianas advindas dos diversos espaços de interação social do educando. Essa mediação é realizada através da competência docente e de seu domínio conceitual epistemológico.

Após considerar os pontos elencados acima, desenvolver a atividade atento as condições reais apresentadas em sua sala de aula. A saber que, o conhecimento prévio docente sobre o perfil da sua turma e as dificuldades apresentadas em outras situações de cognição histórica anteriores são norteadores importantes para refletir o processo e seus resultados.

Assim propomos pensar na divisão geral do tempo de aplicabilidade da Oficina conforme sugestão mencionada no quadro 5 dessa dissertação.

Em sala, iniciar pelos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, acolher seus comentários e realizar a contextualização histórica da temática a ser discutida. Na sequência, criar espaços de diálogo no qual o aluno seja encorajado a participar das reflexões e questionamentos.

Com relação as fontes, situar primeiramente os seus autores e os contextos histórico social e cultural de suas produções e divulgação (análise externa). Em seguida, disponibilizar que os alunos tenham contato com as fontes, procurando sempre ouvir suas impressões, ainda que sejam vagas. Partir da premissa de fazê-los descrever as cenas e suas impressões a partir do que seus olhos observam e suas percepções captam. Aqui, é importante a consciência do docente em considerar que o aluno está na fase inicial do seu contato com as fontes, enquanto o professor já possui um arcabouço de conhecimentos contextualizados sobre elas.

Realizar a aproximação das percepções dos alunos ao conteúdo histórico posto em enfoque, e introduzir a observação mais apurada sobre as fontes, percebendo as

diferenças entre suas tipologias: a imagética e o registro escrito a fim de desenvolver a análise interna das fontes.

Feito a aproximação entre aluno e sua percepção sobre a fonte, introduzir a problemática norteadora da investigação a qual perpassará todas as etapas da oficina. Deixar claro a natureza da pesquisa histórica, no sentido de sê-la uma fonte construtora de múltiplas verdades interpretativas, a depender do enfoque atribuído, pelo pesquisador, às fontes investigadas.

Situá-los com relação as delimitações do tema, tempo, espaço, contexto histórico e na problemática pensada a partir da articulação entre passado e o presente com o intuito de que sejam provocados a compreender a “memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social” (CAIMI, 2008, p.132) isso posto, questioná-la é contribuir para desnaturalizar o passado como dado e totalmente distante das questões vivenciadas, por nós, no tempo presente.

Abordar os conceitos epistemológicos, cruciais para as discussões, relativos a: colonização, escravidão, etnocentrismo, identidade, auto identificação e alteridade. Imbuídos desses conhecimentos, podemos levantar hipóteses ao observar as fontes imagéticas/ visuais de Debret, sob a luz de um olhar investigativo, em busca de evidenciar como o artista registra os aspectos identidade visual dos povos africanos capturados e de seus descendentes nascidos no Brasil? Como são representadas as suas características físicas, as vestimentas e demais elementos peculiares da diversidade daquelas etnias? E em que medida as percepções do artista estão imbricadas ao seu olhar de alteridade sobre esses povos? Já para a terceira fonte, a de tipologia escrita, do viajante Saint- Hilaire temos a oportunidade de perceber, conforme o registro do autor, o que pensa aquele escravo sobre sua condição de vida, sua autoidentificação (determinada por ele e não pelo europeu)?

A partir desses problemas, buscar respondê-los juntamente com a turma, em oportunidade posta aos alunos de formularem as próprias hipóteses e interpretações. Expor para o coletivo as possibilidades de conjecturas levantadas. Investigar em conjunto com a turma as proposições que mais se afinam ao contexto em foco. Caso necessário, reforçar a contextualização histórica de produção e de divulgação dessas fontes, a fim de que o pensar historicamente não incorra em análises esvaziadas de sentido ou em anacronismos.

Após investir nas análises das hipóteses levantadas pelos alunos, os resultados das reflexões sobre suas validações ou refutações podem ser socializadas com a turma de

maneira espontânea. Em seguida, o professor pode escolher um dos meios de metacognição para registrar os resultados construídos em coletivo, a fim de que possa documentar as conexões cognitivas realizadas pelos alunos durante o processo condutor do conhecimento histórico escolar construído, ademais, pode lançar-se à observar como seus alunos constroem e se apropriam desses conhecimentos? Estabelecem comparações? Relativizam as perspectivas? Conseguem contextualizar historicamente? Percebem a intencionalidade das construções das narrativas históricas conforme consideram os elementos culturais dos autores das fontes?

Após suscitadas tais reflexões, é chegada a hora decidir se a Oficina didática se encerra aqui ou parte para a fase opcional da implementação (exposta no quadro 6 desse capítulo) da referida proposta. Apesar de ter-nos afixado enquanto um ato opcional, consideramos o momento de autoavaliação oralizada com a turma uma etapa de suma importância para o processo de ensino aprendizagem por significar um ponto igualmente rico a todos os partícipes da oficina. Em função disso, indicamos oportunizar o momento em que os jovens possam, espontaneamente, colocar suas falas e exporem as próprias impressões acerca da vivência de ter participado desse formato ativo e desafiador da estruturação de um saber autônomo, crítico e genuíno.

3.7. Breve contexto histórico sobre a temática

Na intenção de nortear o professor na aplicação dessa proposição didática, decidimos traçar um breve contexto histórico sobre o recorte temático da oficina. Trata-se de um período do século XIX em que o Brasil recebeu diversas levas de naturalistas viajantes, vindos de diversas partes do mundo, com a missão de conhecer e registrar, com detalhes minuciosos, o pitoresco e a natureza exótica local sob os moldes influenciados pela estrutura do progresso científico e das teorias raciais no contexto do séc. XIX.

Segundo Iohana Brito de Freitas (2009)³⁹ nessas tripulações havia artistas, naturalistas, médicos, botânicos, pintores e desenhistas. Toda a equipe se dispunha a estar atento às percepções e registrá-las em descrições pormenorizadas. Esses registros

³⁹ FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista: Os tipos de negros de Rugendas e Debret**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

permitiram não somente perceber os aspectos naturais do Brasil, mas também o comportamento das relações sociais da época.

Os registros escritos e as imagens produzidas, ainda que se propusessem a registrar “o real”, estavam impregnados pela mentalidade europeia da época, na qual, a ciência era utilizada para validar os interesses políticos. O imaginário europeu era alimentado por essas descrições escritas e reforçadas pelas imagens produzidas por artistas como Jean Baptiste Debret (1768-1848).

Debret desembarcou no Brasil juntamente com a tripulação expedicionária francesa em 1816, onde realizou seus registros durante quinze anos. As suas imagens dedicavam-se a legitimar os registros escritos feitos pelos demais tripulantes expedicionários. Sob a égide de uma sincronia intencional, buscou traçar uma insígnia em que os registros escritos e as imagens dialogassem de tal maneira que um legitimasse a existência do outro.

As suas imagens constitui um rico acervo historiográfico sobre Brasil nos quais “retratam tipos humanos, costumes e paisagens locais, não esquecendo de destacar a forte presença dos escravos, seus trajés, instrumentos e costumes”, comenta Iohana Brito (2009, p. 29) e complementa que o artista “queria oferecer ao estrangeiro um panorama que extrapolasse a visão de um país exótico e interessante apenas do ponto de vista da história natural.” (FREITAS, 2009, p. 29)

Suas pranchas refletem o imaginário europeu sobre o que é o africano e não ao que, de fato, correspondiam as auto identidades africanas originais. Ou seja, não era o africano que se definia nas imagens do artista, mas sim, a perspectiva capturada nas pranchas de Debret estruturou-se no olhar de alteridade europeia lançados àqueles *tipos negros*.

A propósito, o seu olhar de alteridade servia para reiterar o imaginário europeu, no sentido de alimentar seus universos mentais com publicações reforçadoras daquilo que construíram como representação do que era “o outro”. A exemplo, Freitas (2009) registra que, para Debret, “os negros eram preguiçosos, incapazes de desenvolver reflexões que os levassem a comparar as coisas e tirar conclusões” (DEBRET, apud FREITAS, 2009, p. 42). Nesse sentido, eram considerados seres inferiores e necessitavam da tutela dos brancos para alcançar o estágio de progresso. Discurso esse que intencionava justificar as ações colonizadoras praticadas contra aqueles povos.

Com relação a identidade atribuída ao negro cativo no Brasil, era comum que fossem classificados em duas categorias: os nascidos em África e os nascidos no Brasil.

Os primeiros, eram considerados negros e recebiam por identificação os nomes dos portos nos quais foram realizados os seus embarques (exemplo: Moçambique, Angola, Mina, Benguela dentre outros). Já os nascidos no Brasil, recebiam a classificação conforme a cor da sua pele (exemplo: Pardo, Criolo, Mulato, Cabra e tals). Essas representações de identidade criadas pelos europeus não correspondiam ao que essa população se auto declarava originalmente em seus territórios africanos. Essa invenção do “outro”, definida pelo europeu, reforçou estereótipos e dificultou os sentimentos de pertença identitária entre os cativos. Ou seja, essa violência simbólica desconsiderou o referencial africano de identidade étnica desses povos. O que vigorava em África, enquanto elemento identitário daquelas populações, tornou-se inválido em território brasileiro. Aqui, foram feitos rearranjos que permitiram gerar novos elementos e novas identidades.

Nas pranchas de Debret, os rostos negros foram percebidos com formas, adornos, tatuagens tribais, escarificações e até mesmo temperamentos diferentes. Elementos que configuravam a existência visual das diversas nações africanas, contudo nas narrativas as descrições registravam características homogeneizadoras.

Debret retornou a França em 1831 com um vasto trabalho pictórico e textual. O caráter de seus registros revela a captura de suas impressões interpretativas, perspectivas e ideológicas correspondentes a mentalidade de um homem em seu tempo. Conforme Iohana Brito (2009), o volume de sua obra, entre os textos e imagens (duzentos e vinte imagens), lhe rendeu três publicações nos anos de 1834, 1835 e 1839, período em que editou e divulgou para elite de seu país a numerosa série de registros feitos em terras brasileiras com o título *Voyage Pitoresque et historique au Brésil* (Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil).

3.7.1 Saint- Hilaire (1779 – 1853)

Auguste de Saint- Hilaire foi um naturalista viajante francês que desembarcou no Brasil em 1816. Em sua viagem, percorreu vastas áreas do território brasileiro onde se ocupou de registrar não somente a flora brasileira, mas especialmente, as populações e sua cultura.

Em seu caderno de campo os registros descreviam em minúcia suas impressões a partir do que viam seus olhos e ouvia seus ouvidos. Se colocava na condição de

testemunha ocular na maior parte de seus registros. Em outros, confiava na idoneidade das fontes nas quais conversava Brasil adentro.

Botânico de formação, desembarcou no Rio de Janeiro no dito ano. Por seis anos, cruzou o Brasil coletando seus dados. Retornou a França em 1830 onde publicou seus registros pautados na escrita realizada em seu caderno de campo.

Saint- Hilaire criticou outros viajantes no sentido de perceber imprecisões acerca de seus registros. Julgava-se dono de uma narrativa exata e confiável. Desenvolveu para si um modo peculiar de avaliar quem participava de suas pesquisas por não considerar confiável coletar depoimentos de pessoas incultas, “animadas pelo ódio e suscetíveis de criar fantasias em torno de suas ações” (SAINT-HILAIRE apud GALVÃO, 2001, p.113)⁴⁰ dessa maneira, alegava que seu registro no *caderno de campo* era legítimo pois, havia escrito *in loco*.

Segundo Cristina Carrijo (2001, p.113), “seu texto assume um caráter de ciência, privilegiando um conhecimento técnico, como se percebe nas várias críticas à generalidade e inexatidão de outros viajantes”. Outra característica atribuída a Saint-Hilaire por Galvão (2009, p.118) é o fato de comportar-se de maneira ambígua em assuntos como a escravidão. Há momentos em que lança uma crítica à condição de vida dos oferecida aos escravos, já em outros demonstra compreender a manutenção do sistema colonial.

A fonte selecionada para análise é um desses momentos em que autor se dispõe à escuta. No diálogo, durante uma das suas viagens entre Rio de Janeiro e Minas Gerais, Saint- Hilaire estabelece uma conversa com um escravo cativo. Em seu *caderno de campo* o viajante destaca que resguardou o cuidado de transcrever no registro tal qual foi relatado pelo africano em condição de escravidão. Durante a conversa é possível perceber em Saint-Hilaire o interesse em saber o que pensa e sente o cativo que vive subjugado a essa condição.

⁴⁰ GALVÃO, Cristina Carrijo. **A escravidão compartilhada: Os relatos de viajantes e os/ intérpretes da sociedade brasileira**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

3.8. Quadro sinóptico dos conceitos históricos e categorias pertinentes ao tema

A elaboração do quadro abaixo visa destacar, de maneira condensada, os conceitos e categorias cruciais a serem evocados durante o tratamento do recorte temático e temporal selecionados à proposição do produto.

Quadro 8- Definição dos conceitos históricos e categorias

Colonização

O dicionário dos conceitos históricos registra que o termo colonização é mais do que um conceito, “é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia de colonização ultrapassa as fronteiras do Novo Mundo: é um fenômeno de expansão humana pelo planeta, que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões.” (SILVA; SILVA, 2017, p. 67)⁴¹

A obra esclarece que, a princípio essas expansões ocorreram sobre territórios despovoados, como exemplo, podemos citar as migrações pré históricas que levaram as populações humanas ao continente americano. Assim, ao longo do tempo, as populações foram aumentando e se dispersando a outros territórios, tornando, com isso, cada vez mais raro o encontro à espaços (demográficos) vazios nas múltiplas áreas do planeta. A partir de então, deu-se a prática de outra modalidade colonizadora, desta vez, estruturada na atuação sobre as áreas já habitadas, a colonização sobre uma sociedade que já possuía suas próprias culturas e estruturas sociais (conflitos sociais).

A África, por exemplo, não era um território geograficamente vazio. Segundo Antônio Robert Moraes, “a colonização americana é definida como uma exploração contínua e sistemática da terra, com a apropriação do espaço pela metrópole e com formação de territórios coloniais. Não seria, assim, uma relação simplesmente baseada no comércio, mas no controle.” (SILVA; SILVA, 2017, p.68)

Dessa maneira, podemos considerar que o conceito de colonização assume em suas estruturas ações pautadas na ocupação, cultivo, domínio, violência (física

⁴¹ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª Ed. 6ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2017.

/simbólica), mas também sofre a resistência dos dominados diante das tentativas de (trans) imposição cultural que acabaram reelaboradas em processos de transculturação ocorridos dentro do território dominado.

Escravidão

Conforme Kalina Vanderlei e Maciel Henrique (2017, p. 110)⁴² conceituar o termo não é tarefa simples. A priori, explica, que é necessário fazer a distinção entre aqueles indivíduos submetidos à escravidão daqueles submetidos a outras formas de subordinação e exploração.

Outro fato importante de ser considerado é que o termo assume um caráter flexível dentro de cada período histórico em que foi implementado. O que lhe confere sentido peculiar conforme cada contexto em que é posto sob análise (o que é a escravidão na Antiguidade não é a mesma ideia aplicada no contexto das expansões marítimas da modernidade, por exemplo).

Os autores pontuam que “a escravidão aparece quando todo um sistema social se estrutura com base na exploração e na perpetuação de escravos continuamente introduzidos, seja por comércio ou por reprodução natural” (p.110). Outra característica desse sistema é que para ele existir é necessário “uma rede de relações sociais” cuja as ações “mobilizam um conjunto econômico e social geograficamente extenso” que vai desde aqueles que serão capturados; os equipamentos bélicos para captura; as “sociedades mercantis” que controlam a comercialização dos cativos, “e por fim, as sociedades mercantis consumidoras.”

A diferença entre o escravo e o servo incide no fato de que a “a escravidão, antes de mais nada, define o escravo a partir de seu *status* jurídico” (p. 111), quando investe ao cativo a condição de ser uma propriedade do seu senhor. Essa “coisificação” do escravo buscava extrair seu caráter humano.

Por fim, salientamos que, em todas as sociedades em que este sistema foi implementado os escravistas objetivaram “eliminar do cativo qualquer vestígio de sua humanidade”. Dentre as múltiplas faces que envolve a definição do conceito,

⁴² *Op.cit.* 40.

podemos considerar que a “escravidão é um sistema social dinâmico, sujeitos a mudanças e lutas entre os grupos envolvidos” (SILVA; SILVA, 2017, p. 112).

Etnocentrismo

Trata-se de “uma expressão ao mesmo tempo racional e emocional pela qual um grupo, fechado em sua própria visão de mundo, julga entender o outro por meio de seus próprios valores”. Assim sendo, o etnocentrismo é a dificuldade – que fica patente no espanto diante do “estranho” – que as pessoas têm de compreender os outros e a irresistível necessidade de transformar esses outros em algo que lhes seja conhecido”

(SILVA; SILVA, 2017, p. 130).

O estranhamento e o medo ao diferente faz com que haja um esforço em classificá-lo conforme o mundo conceitual que já se conhece. Considera assim, a diferença, uma ameaça a própria identidade cultural. O que contribui para gerar uma leitura sobre o outro marcada pelo equívoco, preconceito e hierarquizações. Essas leituras sobre “o outro” acaba insuflando situações de guerras, genocídios (extermínio físico) e etnocídios (extermínio cultural).

Identidade e Auto identificação

Segundo o dicionário de conceitos Históricos (SILVA; SILVA, 2017, p. 202), o conceito de Identidade é um dos mais importantes da nossa época. Já era foco de discussões no escopo da Psicologia e Antropologia tornou-se, a posteriori, alvo de estudos no campo da História, ademais chegou às salas aulas alinhadas aos debates acerca da conscientização da diversidade brasileira cujas reflexões atravessam a definição das identidades étnicas, regionais, religiosas, gênero, social, entre outras. “Cada um deles com uma gama de significados e métodos de análise próprios” (p.

202).

Feito essas ressalvas sobre a complexidade do conceito, tomemos a definição de identidade segundo Dominique Wolton⁴³ como sendo “o caráter que permanece idêntico a si próprio” , dessa maneira a identidade pessoal pode ser vista como aquelas características em que o indivíduo mantém em continuidade consigo, ou seja, um conjunto de qualidades e peculiaridades que tornam possíveis a identificação e reconhecimento. Partindo dessa definição podemos pensar a *identidade pessoal* como “o caráter do que permanece idêntico a si mesmo e diferente dos outros”, ou seja, é reconhecer o próprio “eu” em sua essência. Por sua vez, a *identidade cultural*, “trata-se da partilha de uma mesma essência entre indivíduos diferentes, o que os tornam semelhantes/idênticos.

Quanto a identidade social, em suma, dizemos que “é o conjunto de papéis desempenhados pelos sujeitos em sociedade sob a influência profunda das representações psicológicas de suas representações sociais”

Em referência à auto identidade, trata-se da reflexão interpretativa sobre si mesmo em busca de perceber as próprias representações. Em tal feito, toma-se por base a própria vivência. Segundo o sociólogo Anthony Giddens⁴⁴ “a auto identidade não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços possuída pelo indivíduo. É o “eu” compreendido, reflexivamente pela pessoa, em termos de sua biografia” (GIDDENS, 1992, p.54)

Alteridade

É um conceito ligado à Antropologia muito utilizado pela História para fazer pensar as relações de diferenças culturais entre os povos. De modo sintético, Alteridade é o ato de perceber o “outro” em sua complexa diferença. Para realizar tal classificação, o “eu” estabelece em si a reflexão em busca de detectar o que lhe diferencia do “outro”. A partir de então as análises de identificação das diferenças são postas sob os filtros culturais do contraste e distinção. Para realizar essas análises que classificam o outro, o “eu” toma os referenciais da própria cultura como sendo o

⁴³ *apud* SILVA; SILVA, 2017, p. 202.

⁴⁴ GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992. p.54

que julga moral e ético. Assim, “o outro” é reconhecido pelo “eu” sob uma relação de assimetria. Este por sua vez, também lança o mesmo olhar decodificador de estranheza para reconhecer ao primeiro. E diante desse encontro recíproco com as diferenças pensam estratégias de interação (convivência) entre si.

De acordo com Nicola Abbagnano⁴⁵ em Dicionário de Filosofia, o termo refere-se a “ser o outro, colocar-se ou constituir-se como o outro” (ABBAGNANO, 2007, p. 34). Já o dicionário *online* de Português⁴⁶ apresenta por significado: o “caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro. Que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente.” Na Filosofia, o termo “corresponde à circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste”.

3.9. Reflexões sobre o ofício do historiador: a sincronia entre pesquisa (as lacunas) e o ensino de História

As reflexões que atravessam esse trabalho dissertativo muito contêm das minhas vivências docentes experienciadas em contato direto com meus alunos. Isso posto, assumo aqui a condição de pensar acerca do ofício do historiador à luz dos entendimentos/questionamentos vindos a mim através dos meus discentes. Certa vez, em uma sala de ensino fundamental, fui indagada por um aluno a esclarecê-lo *como é possível ao o historiador saber tanto sobre o passado se ele nem estava lá? Como saber sobre tantas outras sociedades e seus feitos ocorridos no tempo passado tão longínquo?*

Às vezes, o que parece tão simples para quem exerce a profissão há algum tempo, não é óbvio para quem a desconhece em sua complexidade científica. É certo que, leva-se um tempo para que o aluno compreenda que as pesquisas históricas são estruturadas em métodos e que estes são submetidos às comprovações científicas. Diferente, é claro, da lógica utilizada nas comprovações executadas pelas ciências naturais. Enquanto diálogo esclareci que as pesquisas e observações suscitadas pelo historiador estão intrinsecamente ligadas aos vestígios deixados por determinadas

⁴⁵ ABBAGNANO, Nicola. **Alteridade**. In: **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.34

⁴⁶ O site visitado corresponde ao **Dicionário Online de Português**, disponível em: <https://www.dicio.com.br/alteridade/>. Acesso em 18/06/2020.

sociedades (de outros tempos e espaços) o que corresponde a algum acontecimento ocorrido no passado que, por algum motivo, se conservou e chegou à outras gerações de pesquisadores (ou até nós).

Esses vestígios são evidências fragmentadas sobre o passado com as quais o historiador irá se debruçar em investigação. O propósito é ampliar e adensar o campo explicativo/ interpretativo dos processos históricos que circundam aqueles fragmentos do passado. Assim, tal qual como o encaixe de uma peça solta de um quebra cabeça, o pesquisador busca estabelecer uma correlação entre vestígio e o fato. Tal como ressalta Barca (2006, p. 96) quando registra que há entre os historiadores uma preocupação em fundamentar-se na evidência. Com a finalidade de validar sua pesquisa, pauta a investigação atento a aplicar sobre as fontes e, demais estruturas daquele estudo, os procedimentos metodológicos da pesquisa histórica.

Esclarecida as questões sobre os vestígios, as fontes e a cientificidade do método, é muito comum que surja em sala de aula o questionamento sobre a noção da “*verdade*” diante de tantas possibilidades de narrativas o aluno cria uma expectativa de que a História lhes revele uma verdade que seja pronta, absoluta e inquestionável. A partir das colocações postas nas entrelinhas da fala do aluno seguimos juntos para a seguinte reflexão: A História lida com os processos humanos em sociedade ao longo do tempo, com isso, os fatos e as fontes recebem do historiador múltiplos olhares interpretativos que além de buscar situa-los dentro dos contextos históricos em que ocorreram, também é permeada pela subjetividade do pesquisador. Esses elementos somados a ampliação do campo explicativo devido ao diálogo aberto entre a História e demais ciências que acrescentam seus conhecimentos específicos em contribuição às diversas possibilidades interpretativas para o mesmo fato, ou seja, a verdade em múltiplas perspectivas.

No que se refere ao quesito de considerar ou não as diversidades narrativas, Barca (2006, p. 96) esclarece que apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios, e dessa maneira, reconhecer a existência da sua condição múltipla interpretativa não, obrigatoriamente, implique em validar a todas.

Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, económico, religioso). Mas tais critérios podem e devem ser usados

também para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas “concorrentes” (BARCA, 2006, p. 96)

Seguimos aquela discussão reconhecendo que a “verdade” impressa sobre o objeto de estudo é múltipla e ainda assim, incompleta, relativa e inesgotável. E é justamente sobre essas lacunas (da ausência de uma resposta definitiva) que incidem as novas oportunidades de pesquisas.

Aquela visão desacreditada do aluno atribuída a uma disciplina escolar que lida com datas, nomes, fatos e feitos ocorridos em tempo distante, fixo e imutável ainda persiste em habitar as nossas salas de aulas, afinal, conforme Le Goff (1980, p. 85)⁴⁷, “sem dúvidas que a mentalidade é o que mais lentamente muda nas sociedades e nas civilizações”. O incômodo provocado em mim por perceber a ausência de uma identificação dos meus alunos com a História e com os conteúdos escolares persistiu sobre meus planejamentos de aula e se transmutou em um desafio real. Em função disso, pus-me a refletir de que maneira eu poderia levar para a minha sala de aula a experiência concreta, fazendo daquele espaço físico escolar, um laboratório de análise e construção do conhecimento histórico? O propósito era lançar a minha contribuição para que, aqueles jovens, iniciassem o processo de desconstrução das ideias acríticas de outrora já introjetadas acerca do que era a disciplina. À vista disso, decidi levar um pouco da curiosidade ativa (motivadora) do pesquisador para minha sala aula e, com efeito, vivenciamos uma experiência cognitiva que aproximou os meus alunos desse vasto universo do pensar historicamente, conjecturar, refletir e pesquisar.

Para que os jovens percebessem a complexidade contida na construção do conhecimento histórico foi necessário estimulá-los à experimentar situações desafiadoras, nas quais, desenvolvessem a habilidade de comparar e selecionar fontes diversas, assim como também atentassem em considerar os contextos sociais de produção “autor, contexto de produção, intenção, lugar de fala”, assim na prática concreta, ficou ilustrado que as fontes, ainda que ligadas aos mesmos fatos podem abordar elementos de forma diferente. Ou seja, o mesmo fato pode conter várias narrativas, vários pontos de vista o que contribui para tal é o juízo de valor cultural intrínsecos tanto no autor que a produziu quanto a quem interpreta aquela fonte.

⁴⁷ LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média**: tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.p. 85.

O leitor deve estar se perguntando, mas qual o objetivo fulcral de levantar essas reflexões? Confesso que todas as questões que expus até aqui tem realmente um propósito; iluminar nosso olhar sobre a nossa sala de aula; fazer com que repensemos a nossa prática docente de modo concreto em coerência à realidade escolar com a (as) qual (ais) atuamos. Às vezes, mergulhados na vaidade de alcançar grandes mudanças no pensar científico dos nossos alunos nos esquecemos (ou descuidamos) de averiguar se os conceitos fundamentais que estruturam a História foram realmente internalizados por nossos estudantes. É necessário grifar que a progressão cognitiva do conhecimento histórico “ocorre não de forma invariante, determinista e uniforme” (BARCA, 2006, p. 108) trata-se de um processo e como tal, deve ser estimulado desde as séries iniciais da escolarização e comemorado a cada pequeno avanço.

É imprescindível, enquanto profissionais de ensino de História, pensarmos em situações didáticas, nas quais o aluno seja estimulado a desenvolver, gradativamente, a capacidade de analisar fontes históricas; perceber as condições de explorar a variedade de visões, situá-las em seus contextos culturais específicos enfim, que pratique a autonomia do próprio pensamento a relacionar, confrontar e compor as próprias conclusões.

Outra questão importante é que o professor esteja atento à identificar os elementos sutis contidos nas falas, escritas e posicionamento das ideias dos alunos. Com isso, é possível percebemos quais relações cognitivas estabelecem para racionalizar o conhecimento. Dentro do campo da cognição histórica esse “campo sutil” dá sustentação às ideias de segunda ordem (LEE, 2006) que correspondem ao esforço inicial realizado pelo aluno a fim de associar os saberes contidos em suas historicidades com os processos de compreensão e acomodação de novas aprendizagens (científicas).

Menciono aqui, sucintamente, uma experiência cognitiva apresentada em detalhes no capítulo dois. Naquela ocasião, usamos o recurso da *imaginação histórica* para que o aluno se colocasse em situação de digressão à determinado processo histórico. Dessa maneira lançamos reflexões baseadas em situações gatilhos em que o “eu” do aluno foi posto sob a condição hipotética de vivenciar aquele momento do tempo passado, em seguida, ampliamos essa dimensão reflexiva contida no “eu” para “eles” e por fim para o “nós”. Dessa maneira, a *imaginação histórica* nos proporcionou a ação de *pensar historicamente* e perceber as sociedades do passado imbricadas em sentimentos tão humanos (medo, raiva, revolta, compaixão, amor, saudade etc.) quanto os sentimentos

presentes em nós. Os resultados alcançados com essa prática revelam a mudança perceptiva dos alunos com relação a própria identificação com os conteúdos históricos.

O que essa experiência nos revela? Que conhecer as deficiências do alunado e trabalhar situações de enfrentamento, nem sempre, será resolvido por meio do domínio avançado de tecnologias. Na real é necessário ao professor o preparo técnico bem fundamentado e atualizado nas teorias, procedimentos e métodos sobretudo destaco a importância de olhar mais humanizado sobre nosso fazer História. A considerar que, as ideias construídas a partir do (re)conhecimento do significado das próprias vivências atingem uma densidade significativa de um saber voltado para a prática. Estar atento (sensível) aos conflitos de ideias e posicionamentos que surgem em nossa sala aula e buscar mediar, promovendo a tolerância (desde que as divergências não se pautem em ideias indefensáveis/hediondas - como fascismo, racismo, a apologia à violência (seja física ou psíquica), xenofobia, homofobia, machismo e demais atos intoleráveis à convência social equitativa) dessa maneira, efetivamente, o professor evoca o passado para discutir as problemáticas que insistem em emergir em nossa sociedade nos tempos atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção identitária é marcado pela transitoriedade das experiências individuais e coletivas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida. No entanto, é na fase juvenil que as percepções sobre o “eu” tendem a se tornar mais latentes. Com o advento da adolescência as mudanças físicas e comportamentais interpelam os referenciais que até então pareciam sólidos, por já não mais responderem de modo satisfatório as suas inquietações juvenis.

Nessa nova fase da vida, o adolescente sente a necessidade de ampliar seu convívio social. Além da família e escola, buscam participar de grupos com os quais se identifique. Somado a isso, passam a ter contato com outros sujeitos (e individualidades), sendo esse um contexto propício para reconhecer as diferenças, pensar a convivência e, sobretudo, construir ressignificações das próprias experiências.

Já integrado às novas “tribos urbanas”, é movido pela sensação de pertencimento afetivo àquela comunidade mantendo-se atento aos elementos homogêneos que sustentam a coletividade, como por exemplo, as memórias construídas no interior do grupo através das interações cotidianas. Ademais, nessa fase da vida já conseguem perceber com clareza que cada indivíduo carrega consigo as marcas e significados das suas historicidades.

A partir da constatação dos pontos expostos brevemente acima, passamos a refletir de que maneira poderíamos utilizar essa fase da vida para observar o comportamento juvenil dos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental (da Escola Estadual Professor Paulo Nobre, em Macaíba/Rn) em relação à construção de suas identidades, perspectivando a ampliação desse horizonte até que pudéssemos interligar esse processo de estruturação de “si” à cognição histórica. Dessa forma, buscamos perceber como os jovens desenvolviam as percepções de “si” e do “outro” e como poderíamos projetar essas reflexões para pensarmos diferentes temporalidades e espaços contempladas nos conteúdos históricos escolares.

Com essa postura, propusemos aos alunos pensar o “outro” (sujeito histórico de outros tempos e espaços) a partir da tomada de consciência de “si”. Tal desafio colocou o aluno em introspecção com o reconhecimento do próprio “eu” (autorreflexão). Esse mergulho na dimensão individual trouxe como resultado o adensamento de seus olhares a perceber que a estranheza com a qual enxergo “o outro” também reside no olhar

devolvido a mim. Exigindo assim, de ambos os lados, a habilidade de pensar estratégias para uma convivência pacífica.

Quanto à aplicabilidade dessa concepção autorreflexiva sobre os conteúdos abordados, percebemos um encorajamento significativo, dentre os alunos, nas formulações de perguntas baseadas nas situações vividas no próprio cotidiano. Nesta ocasião, observamos naqueles jovens seus esforços mentais para conectar suas experiências pessoais aos conteúdos históricos postos em problematização. O diálogo estabelecido entre a ciência histórica especializada e as experiências de vida daqueles discentes nos propiciou captar as circunstâncias nas quais utilizaram suas “consciências históricas” para operacionalizar os próprios entendimentos interpretativos.

A presente pesquisa demonstrou que os alunos acessaram o tempo passado e formularam significados aos conteúdos históricos escolares (abordados) conforme as próprias experiências temporais vivenciadas. Com isso, evidenciaram que o passado contido naqueles conteúdos postos em reflexão representam inquietações vivas no tempo presente a uma parcela majoritária daqueles jovens, quando através da autorreflexão (mediada) e das conexões mentais cognitivas conseguiram perceber um conjunto de elementos que conectaram o passado histórico às suas lutas diárias e por conseguinte às suas identidades, potencializando assim as suas perspectivas de situar o “eu” e os “outros”. Somado a esse processo, pensaram historicamente as relações das múltiplas temporalidades postas em discussão e mantiveram a cautela de relativizar os contextos históricos durante suas reflexões.

Por meio das análises das fontes de tipologias diferentes, inter cruzamos os conhecimentos produzidos por suas leituras e constatamos que o conhecimento histórico ocorre de modo processual; possui múltiplas possibilidades interpretativas e está em contínua reconstrução por sofrer a influência de uma série de fatores que interferem nessas “leituras”. Com isso, a turma compreendeu que o processo condutor do conhecimento é repleto de descobertas desencadeadas pela complexidade de pensar hipóteses na expectativa de encontrar outros entendimentos narrativos para o objeto pesquisado. Agregado a isso, os alunos perceberam que os processos históricos foram/são vivenciados por homens e mulheres à sombra dos diversos (res)sentimentos humanos, bem como são condicionados às limitações da nossa temporalidade humana (ou finitude humana).

Essa abordagem mais humanizada dos conteúdos históricos escolares agregada à atualização dos métodos nas pesquisas de cognição histórica proporcionou àqueles

alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, perceberem-se sujeitos integradores dos diferentes contextos que engendram os processos históricos sociais. Desse modo, tomaram consciência de “si”, de suas historicidades e particularmente da identidade social afetiva que os ligam às suas comunidades.

As apropriações do conhecimento promovidas nos discentes aqui relatadas, demonstraram as mudanças ocorridas em nossa sala de aula. Dentre tantas já registradas acrescentamos a expansão dos seus graus de afinidade com os conteúdos históricos escolares em razão das projeções obtidas com o uso da imaginação histórica. Durante as digressões, nos transportávamos hipoteticamente pelo tempo e espaço, fazendo com que nos pusessemos em cena histórica para conjecturar, na medida do possível, as inquietações que permeavam aquelas sociedades estudadas.

Essas práticas permitiram aos discentes compreender a importância de lançar um olhar crítico e questionador sobre as realidades sociais; que a História não se refere somente ao tempo passado, mas sim, ocorre diariamente diante de nossos olhos nos convidando a pensar nos desafios da vida em sociedade. Demonstraram que a subjetividade contida em cada um de nós é resultado das experiências do indivíduo em sua trajetória de vida e isso interfere diretamente na forma com a qual percebemos o mundo. Por fim, nossas experiências em sala de aula revelaram àqueles jovens que todas as etapas utilizadas para construir nosso conhecimento se pautou na fundamentação de um método peculiar (ou específico) da ciência Histórica.

Com relação à nossa pesquisa, enfatizamos o fato dessa ter sido pensada a partir de uma necessidade específica observada em nossa sala de aula. Isto posto, partimos em busca de estratégias renovadas nos estudos do Ensino de História que nos conduzissem nessa jornada de reelaborar e ressignificar a nossa construção do conhecimento histórico escolar. Outro fator indispensável de notificar é que, para pensar em intervenções eficientes ao ensino, é adequado ao docente-pesquisador aprofunda-se no conhecimento da comunidade em que atua.

No que diz respeito ao produto de intervenção, optamos pela estruturação de uma Oficina Didática com a finalidade de fazer jus à continuidade da perspectiva já trabalhada com nossos alunos em coerência aos avanços cognitivos obtidos com esse formato didático. Dentre as suas características elencamos o caráter aberto à reestruturação; cujo conhecimento construído de forma dinâmica, gradativa e bilateral amplia as possibilidades de sua adequação a outras salas de aulas.

Além disso, esse conhecimento permite agregar percepções de experiências individuais durante os processos investigativos, o que impulsiona, por parte dos alunos, o levantamento de hipóteses, estabelecerem comparações, análises e cotejamento de diferentes tipos de documentos históricos acessíveis.

Aos docentes, revelamos que, mediar situações nas quais os nossos alunos sejam incentivados a pensar historicamente a partir da dimensão autorreflexiva nos evidenciou um campo profícuo para representarem suas ideias, símbolos e significados. Reflexões que contribuem, sobremaneira, para forjar suas identidades e ressignificar a própria experiência histórica no tempo.

Os resultados apresentados por essa pesquisa visam encorajar outros professores a um olhar mais apurado sobre sua realidade escolar, assim como lhes proporcione repensar a importância social do seu ofício docente. Busquei reforçar, no decorrer da pesquisa, o caráter singular da turma com seus ritmos cognitivos e suas interações sociais. Pois, ao considerarmos essas peculiaridades nos inclinamos a pensarmos objetos de estudos cujo desenvolvimento de suas pesquisas façam realmente sentido aos partícipes daquela comunidade. Ao professor-pesquisador, que as problematizações postas instiguem seus estudos. Já para o aluno, que os resultados das pesquisas representem novos caminhos mobilizadores da sua cognição histórica.

Dessa maneira, ao concebermos a sala de aula enquanto uma amostra social rica em elementos comportamentais, valorativos e de ritmos cognitivos diversos, somos induzidos a refletir acerca dos contextos históricos que contribuíram (e contribuem) para tal configuração. Sendo assim, faz-se necessário o incentivo à realização de novos estudos que contemplem em seu escopo discussões sobre a realidade concreta da vivência escolar situado no diálogo fecundo com a ciência histórica especializada.

A nossa expectativa é que os resultados decorrentes das novas pesquisas possam contribuir para projetar as múltiplas faces das realidades social e escolar brasileira. Nesse sentido, considerarmos que esses resultados possam, prontamente, nos ajudar a identificar padrões de dificuldades que desmotivam o processo de construção do conhecimento histórico em nossos discentes. Assim, em função dos problemas apresentados, o professor poderá estruturar estratégias cognitivas que venham mediar seus alunos no processo de construção do conhecimento histórico crítico, genuíno e, sobretudo, significativo e não um amontoado de eventos e conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. Alteridade. In: **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCASTRO, Luís Felipe. Com quantos escravos se constrói um país. **Revista Dossiê. Angola Brasil. dez. 2008**.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades**. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683> >. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BARCA, Isabel. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. In: **Isabel Barca fala sobre o ensino de História**. [S. l.], 1 de março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-falasobre-o-ensino-de-historia> . Acesso em: 26 fev. 2020.
- BARCA, Isabel. Literância e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 93-112, 2006.
- BARROS, José D´ Assunção. **História, mentalidades e imaginários**. Conexão- Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007.
- BAROM, Wiliam Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, UEM, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOULOS, Junior Alfredo. **História sociedade e cidadania**. 8º ano/ 3ª Ed.- São Paulo: FTD. 2015;
- BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental, **PCN´s- Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1998.
- BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **PCN´s- Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1997.
- BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **PCN´s/ EJA- Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino de Jovens Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: nov. 2018.

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

BURKE, Peter. **Variiedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAIMI, Flávia Eloísa & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático**. Acta Scientiarum, Maringá, v. 39, p. 483-495, 2017.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. **Aula oficina como campo metodológico para formação de professores em História: Um estudo sobre o PIBID/História/UEL**. In: História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa Histórica: Reflexões sobre uma Experiência Didática. **Revista de Teoria da História** Ano 1, n. 3, p. 8-19. junho/ 2010.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de cinquenta anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá**. Saeculum, Revista de História [16]; João Pessoa, jan/jun.2007. p. 147-160.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luíza Carvalho da. **Cidade e Imagens: memória coletiva na cultura urbana contemporânea na forma de coleções etnográficas em novas tecnologias**. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 9-23, jul./dez. 2008.

FARIAS, Juliana Barreto. Para vencer na vida. **Revista Dossiê** (escravidão). p.18 – 19. mar. 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista: Os tipos de negros de Rugendas e Debret**. 2009. 143 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GALVÃO, Cristina Carrijo. **A escravidão compartilhada: Os relatos de viajantes e os/ intérpretes da sociedade brasileira**. 2001. 246 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. In: **REVISTA DE HISTÓRIA**. São Paulo, n. 164, p. 463-485, jan./jun. 2011

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992. p.54
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ISHIDA, Válder Kenji. - **Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência**. 12. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

KARNAL, Leandro (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. Ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente**. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.p.85

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literância histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial. p. 131-150. Editora UFPR. 2006.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In I. Barca (Org.), **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: CEEP, Universidade do Minho, p. 13-27, 2001.

MAFFESOLLI, Michael. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1998.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. O enigma do passado: construção social da memória histórica. In: **TEXTOS DE HISTÓRIA**. vol. 15, nº 1/2, 2007.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educ. rev. [online]. 2011, n.42, pp.43-58.

MONTEIRO. A. **A prática de ensino e a formação inicial de professores**. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0032a.html>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.13 n. 25-26, p.143-162. Set. 1992/ ago. 1993.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura Escolar: Revisitando Conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Universidade Federal de Goiás, ano 2003, v. 19, n. 2, p. 291-303, julho/dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25445/14788>. Acesso em: 3 de out. 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. “Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: Desafios e perspectivas em torno de um profissional. **Revista História Hoje**, ano 2004, v. 4, 2004.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; CAMILO, Adriana Almeida e ASSUNÇÃO, Cristina Valadares. **Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças**. In: Temas em Psicologia da SBP—2003, Vol. 11, no 1, 61-75.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos Temas nas Aulas de História**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Renilson. **O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. Caicó: Menme. V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares para crianças. **Revista História Hoje**, [S.l.], ano 2017, v. 6, n. 12, p. 204-230, dez. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2016.

SILVA, Ana Paula. ANPED SUL, IX., 2012, Universidade da Caxias do Sul- RS. **O embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945)**. [...]. [S. l.: s. n.], 2012. p. 3.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª Ed. 6ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Katiane Martins Barbosa da. **Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do Rn” (2007 a 2013)**. 2015. 200 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em História) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, Olavo Pereira. **Ler e escrever para construir conhecimento escolar**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. v. 1. 94p.

SOUZA, Marina de Melo e. Um novo olhar sobre a África. **Nossa História**. p. 80 - 83. jun. 2004.

SWIFT, Graham. **Terra d’Água**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

TERRA, Antônia. Uma obra didática e suas diferentes versões. In: **REVISTA DE HISTÓRIA**. São Paulo: USP, 2017. n.176.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **SILVA, Tomaz Tadeu (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn**.

Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS

Escola Estadual Professor Paulo Nobre

Macaíba (Rn)_____/ Abril de 2019

Aluno (a) : _____ 8º Ano turma: _____

Turno: Vespertino

Professora: Pollyana Gurgel

Disciplina: História

Atividade de coleta de dados

O Brasil Colonial e as condições dos povos africanos escravizados (Séc. XVI e XVII)

Durante o período colonial, uma das práticas comerciais mais lucrativas era a venda de pessoas⁴⁸ apreendidas no Continente africano. Essas pessoas (homens, mulheres e crianças) eram capturadas em seus lugares de origem, vendidas e obrigadas a exercerem trabalhos escravos em várias áreas do Novo Mundo. Apesar desse tipo de comercialização ter sido praticada por mais de 350 anos, destacamos que as maiores levadas de escravizados desembarcaram no Brasil⁴⁹ durante os dois primeiros séculos da colonização Portuguesa na América.

Depois de capturados, esses indivíduos eram comercializados e vendidos como mercadorias pelos comerciantes do tráfico negreiro. O africano na condição de cativo era submetido às diversas formas de violência; tanto física (como por exemplo, os severos castigos e as péssimas condições oferecidas durante o percurso das viagens⁵⁰), quanto psicológica, nesse caso podemos citar a perda da liberdade; o afastamento da família; a condição de ser levado forçadamente a um território diferente e de “idioma” desconhecido). Além disso, ainda exemplificando a violência psicológica (também chamada de violência simbólica⁵¹) apontamos a situação em que os capturados perdiam o nome original no instante em que embarcavam nos navios (negreiros) rumo ao Brasil,

⁴⁸ Segundo o historiador especialista no assunto David Eltis, cerca de 12,5 milhões de africanos capturados/escravizados deixaram a costa da África entre 1500e 1867.

⁴⁹ Cerca de 4,9 milhões de africanos escravizados desembarcaram em portos brasileiros.

⁵⁰ As acomodações nos navios eram de péssimas condições com relação aos dormitórios, higiene, assim como a quantidade e qualidade da alimentação e da água consumidas pelos cativos.

⁵¹ Termo criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para designar um tipo de violência que não é física, porém causa danos morais e psicológicos profundos por depreciar, discriminar e humilhar, contribuindo assim para desestabilizar psicologicamente o indivíduo.

sendo “batizados” com um novo nome, desta vez, em língua portuguesa. Ações como essas nos levam a pensar que a intencionalidade do colonizador era também apagar da memória do africano capturado as referências que eles tinham acerca de todo o seu passado, etnia, ancestralidade, amigos, cultura, língua (dialeto) e o seu lugar de origem. Contribuindo com isso para desestabilizar emocionalmente o aprisionado que se apresentava, naquele momento, na condição de escravizado. (BOULOS, 2015).

Orientações para a realização da atividade:

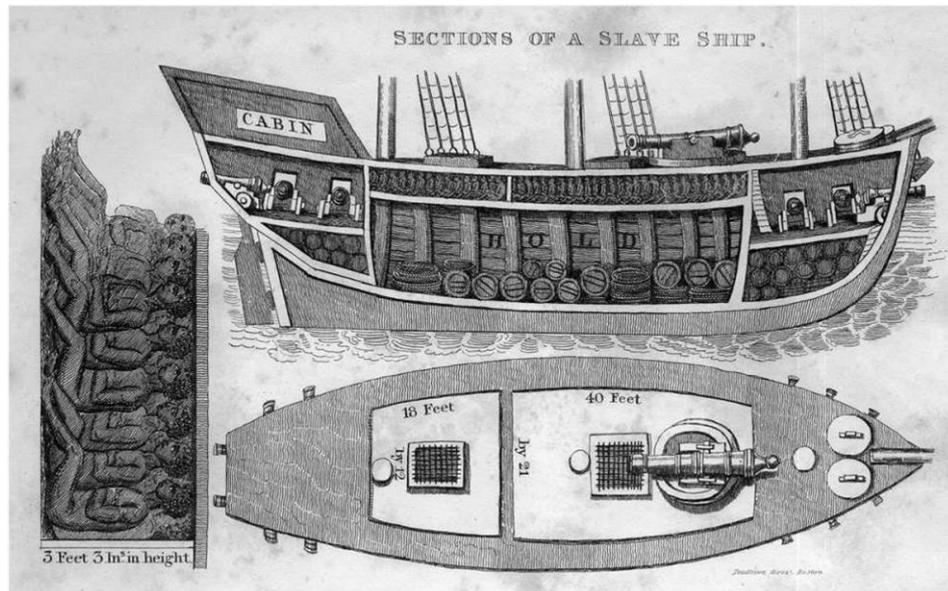
Baseado nas discussões que realizamos em sala de aula acerca do tema “O Brasil Colonial e as condições dos povos africanos escravizados durante os séculos XVI e XVII”, reflita e responda as seguintes questões relacionando, sempre que possível, o tema trabalhado com as suas experiências, valores e opiniões pessoais.

Questões:

- 1- Qual a relação que você tem com seu nome? Conte um pouco da sua história de vida destacando principalmente como ocorreu a escolha do seu nome? Quem escolheu e por qual motivo? Tem algum significado especial?
- 2- Uma situação como essa que ocorreu com a população africana (de terem sofrido violências físicas e psicológicas) durante o período delimitado sensibiliza você? Comente sua resposta.
- 3- Como você reagiria se trocassem o seu nome e te levassem capturado para um lugar distante e diferente de onde você vive?
- 4- Você já teve alguma experiência em que conversou com alguém, mas essa pessoa não sabia o seu nome ou não te tratava pelo seu nome? Comente a situação dizendo como você se sentiu.
- 5- Você conversou com alguém sobre a situação ocorrida na questão anterior? Caso sim, onde aconteceu essa conversa?
- 6- Você consegue imaginar o que sentiram aqueles seres humanos capturados e escravizados no “período colonial” ao passarem por essas situações de violência física e psicológica? Comente sua resposta.

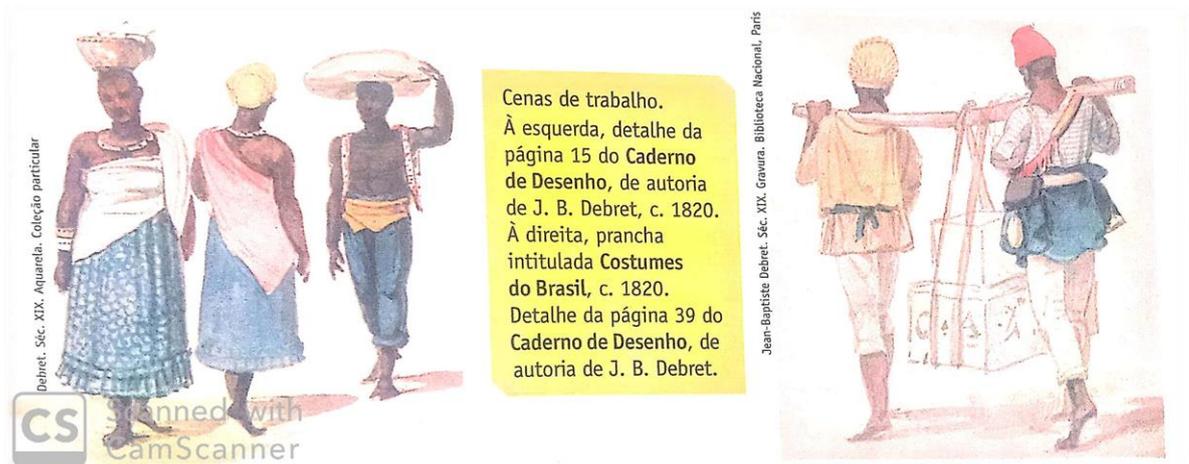
Anexos: (imagens do livro didático)

As imagens do livro didático que compõem essa atividade remetem, respectivamente, às condições de travessia, trabalho e castigos físicos oferecidos aos cativos.



Robert Walsh e T. Kelly. 1830. Litogravura. Coleção particular.

(BOULOS, 2015, p.16).



(BOULOS, 2015, p. 17)



(BOULOS, 2015. p. 19)

Referências

ALENCASTRO, Luís Felipe. Com quantos escravos se constrói um país. **Revista Dossiê. Angola Brasil. dez. 2008.**

BOULOS, Junior Alfredo. **História sociedade e cidadania.** 8º ano/ 3ª Ed.- São Paulo: FTD. 2015

SOUZA, Marina de Melo e. Um novo olhar sobre a África. **Nossa História.** p. 80 - 83. jun. 2004.

FARIAS, Juliana Barreto. Para vencer na vida. **Revista Dossiê (escavidão).** p.18 – 19. mar. 2010.