



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luiz Coutinho Cardoso

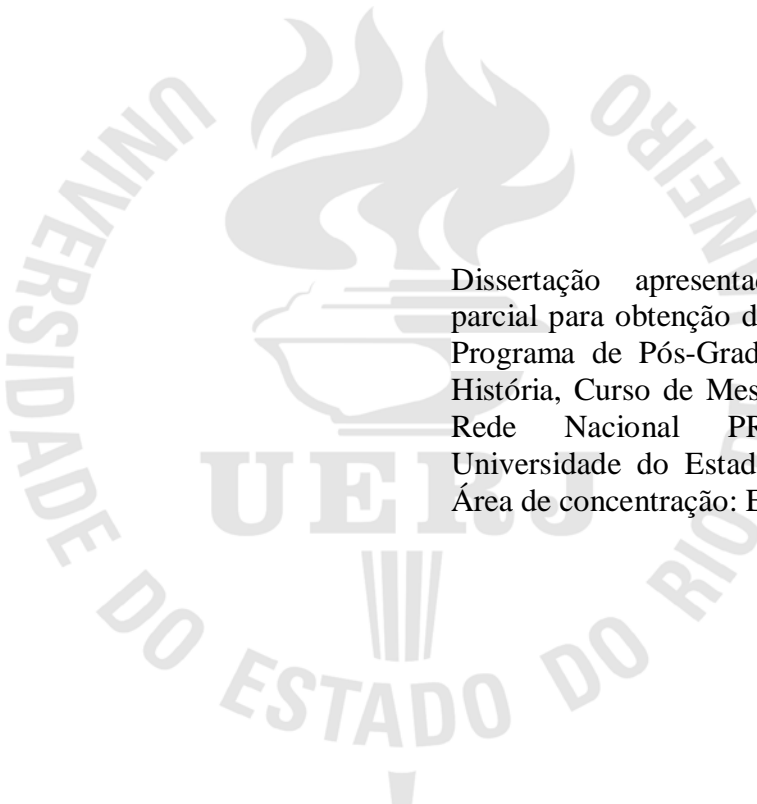
**Jogo de cartas: A ética da alteridade na Idade Moderna e o ensino de história
no mundo contemporâneo**

São Gonçalo

2020

Luiz Coutinho Cardoso

Jogo de cartas: A ética da alteridade na Idade Moderna e o ensino de história no mundo contemporâneo



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C268 Cardoso, Luiz Coutinho.
Jogo de cartas: A ética da alteridade na Idade Moderna e o ensino de história no mundo contemporâneo / Luiz Coutinho Cardoso. – 2020.
92f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Jogos educativos – Teses. 3. Alteridade – Teses. 4. História contemporânea – Teses. I. Silva, Daniel Pinha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luiz Coutinho Cardoso

Jogo de cartas: A ética da alteridade na Idade Moderna e o ensino de história no mundo contemporâneo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovado em 17 de novembro de 2020

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Pinha (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Gessica Guimaraes

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel

Universidade Federal de Ouro Preto

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Quero dedicar esta dissertação ao orientador Daniel Pinha, cuja dedicação e paciência serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho. Grato por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Daniel Pinha por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, em vista disso se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Portanto, os meus eternos agradecimentos.

Luiz Coutinho Cardoso

RESUMO

Cardoso, Luiz Coutinho. *Jogo de cartas: A ética da alteridade na Idade Moderna e o ensino de história no mundo contemporâneo*. 2020. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O intuito deste trabalho foi a criação de um jogo de cartas o qual inserimos os filósofos e pensadores como instrumento pedagógico na prática do ensino de História. Em razão disso é percebido o interesse dos alunos pelo jogo de cartas, acreditamos estimular o ensino e aprendizagem. Pois o nosso objetivo não é apenas colocar o jogo como prática pedagógica, mas produzir uma reflexão sobre isto. Ou seja, o professor se coloca como professor-autor, mas também pesquisador do ensino de história e novas metodologias.

Palavras-chave: Ética da alteridade. Mundo Contemporâneo. Jogos de cartas e ensino de história.

ABSTRACT

Cardoso, Luiz Coutinho. *Game of letters: The ethics of otherness in the Modern Age and the teaching of history in the contemporary world*. 2020. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The aim of this work was the creation of a card game which inserted philosophers and thinkers as a pedagogical tool in the practice of teaching History. As a result, students' interest in the card game is perceived, we believe in stimulating teaching and learning. Because our goal is not just to put the game as a pedagogical practice, but to produce a reflection on it. In other words, the teacher places himself as a teacher-author, but also a researcher in the teaching of history and new methodologies.

Keywords: Ethics of otherness. Contemporary world. Card games and history teaching.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | O ENSINO DE HISTÓRIA E ALTERIDADE | 14 |
| 1.1 | O desencantamento | 15 |
| 1.2 | Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e sua importância para o ensino de história | 26 |
| 1.3 | A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a sua relevância para a alteridade ... | 31 |
| 1.4 | As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Ensino de História | 34 |
| 1.5 | Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história | 39 |
| 2 | A ÉTICA DA ALTERIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA | 43 |
| 2.1 | O homem e a sua disposição para a alteridade | 51 |
| 2.2 | O que é a ética da alteridade? | 53 |
| 2.3 | A contribuição de Derrida | 56 |
| 2.4 | Hans Ulrich Gumbrecht e o ensino de história | 60 |
| 3 | CONHECENDO O JOGO DE CARTAS POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA | 69 |
| 3.1 | Como funciona na prática o Jogo de Cartas | 72 |
| 3.2 | As duas fases do jogo | 73 |
| 3.3 | Objetivos pedagógicos do jogo e os conteúdos curriculares | 75 |
| 3.4 | Análise crítica sobre jogo | 78 |
| 3.5 | Aspectos relevantes sobre o jogo | 79 |
| 3.6 | Jogo de Cartas, ensino de História e avaliação | 81 |

| | | |
|-----|-----------------------------------|----|
| 3.7 | O modelo das Cartas | 85 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| | REFERÊNCIAS | 91 |

INTRODUÇÃO

O docente encontra diversos desafios em sala de aula e um deles é despertar no aluno o interesse em compreender a matéria da disciplina ensinada; lembrando que o papel do professor de história é de se perguntar sobre a relevância de sua disciplina para a vida desses jovens que supervalorizam o tempo presente, talvez eterno para eles. Em consequência disso, estimular a curiosidade torna-se algo difícil no que diz respeito à história enquanto disciplina, porém, nota-se que o interesse pela realidade ainda existe, principalmente em relação a alguns temas, como intolerância, racismo, preconceito, xenofobia, violência, alteridade, dentre outros. Em se tratando destas questões, o que esse professor tem a dizer por meio de sua disciplina? Qual o papel do historiador, principalmente do professor de história? Continuaremos buscando alunos ideais para aulas perfeitas?

O primeiro capítulo trataremos sobre o Ensino de História e Alteridade, relativo ao Desencantamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e sua importância para o ensino de história, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história. No segundo capítulo abordaremos A Ética da Alteridade e o Ensino de História, assim como as contribuições de Derrida e Hans Ulrich Gumbrecht para o ensino de história. Finalmente no capítulo três vamos conhecer o jogo de cartas por meio do ensino de história e os objetivos pedagógicos do jogo e os conteúdos curriculares, como também os aspectos relevantes sobre o jogo e avaliação.

Destina-se este trabalho a dar uma pequena contribuição histórica aos estudos recentes sobre o ensino e aprendizagem de história por meio de jogos lúdicos de cartas. Assim sendo, seu objetivo principal consiste em apresentar uma história que fomente o aprendizado articulado com as reflexões sobre o ensino de história no ensino fundamental, especificamente no oitavo ano, trazendo também a importância da escola como espaço de igualdade e das diferenças.

O ponto central desta pesquisa é o ensino/aprendizagem da história e do desenvolvimento de uma ética da alteridade entre estudantes do ensino fundamental a partir do conhecimento do período da Idade Moderna para pensar o mundo contemporâneo e a ética da alteridade em sua formação. É necessário ressaltar que a experiência vivida pelo alunado na compreensão da história em questão é importante, entendendo o processo de tempo histórico como construção

social, criando meios de interação com elementos lúdicos na construção do tempo e espaço históricos, assim contribuindo para o seu desenvolvimento democrático e estimulando o aprendizado do saber histórico escolar.

O que propomos aqui é apresentar aos alunos a promoção da diferença e que esta é positiva e não negativa. Alguns europeus no século XVI perceberam isso, como o pensador Michel de Montaigne. Reconhecer-se como mais um na diferença ajuda a entender a história de grupos excluídos e escravizados e ainda estimular a empatia, a tolerância e alteridade em nosso alunado.

É notório que acreditamos que a promoção da alteridade e tolerância no espaço escolar contribui para uma promoção do respeito à diversidade, proporcionando que cada indivíduo tenha a liberdade de expressar suas opiniões, além de criar um comportamento de que jamais devemos defender convicções procurando impô-las aos outros pela força, propiciando desta forma um âmbito escolar que promova, sobretudo, respeito e convivência entre opiniões contrárias às nossas. Há ainda o estímulo a pensar que ninguém pode considerar-se, em matéria religiosa, política, moral ou estética, o detentor absoluto da verdade. Desta maneira, a finalidade da pesquisa seria pensar que os princípios que regem a alteridade são, ao mesmo tempo, temporalizados na experiência de homens e mulheres dentro do contexto histórico em que vivem, pois não pretendemos aqui levantar discussões e problemas resolvidos. Neste trabalho, busca-se apresentar o enfrentamento da pluralidade e diferenças por meio do estudo histórico da razão renascentista e iluminista em um mundo cada vez mais diversificado e conflituoso, tendo em vista refletir sobre questões do mundo contemporâneo.

Um dos aspectos mais importantes de nosso trabalho é a possibilidade de pensar nossos alunos como cidadãos que, além de respeitarem o próximo, entendam as diferenças entre as pessoas e compreendam que estas compõem nossa vida em sociedade. Trazer o jogo para sala de aula como proposta lúdica de aprendizagem é uma forma de gerenciar o ensino de história para além do contexto histórico em questão, ou seja, a Idade Moderna. Para isso, é necessário trabalhar o aspecto crítico, onde o aluno saiba interpretar os pensadores e identificar suas ideias no mundo contemporâneo, por meio disso conseguiremos inculcar valores que também levem a atitudes ativas dos alunos como sujeitos protagonistas de sua história e promotores da cidadania.

O presente trabalho tem por natureza o próprio aluno, uma vez que este é a parte estrutural de nossas pesquisas, pois deve questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis

soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação. E, ainda assim, valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

O panorama do Estado do Rio de Janeiro, com sua multiplicidade das mais variadas origens étnico-raciais, leva-nos a pensar que devemos problematizar a alteridade e a ética no espaço escolar, principalmente no ensino fundamental, onde a ética deve ser trabalhada dialogando com todas as disciplinas, com destaque para a História e a Filosofia. Em decorrência disso, precisamos discutir a prática do ensino de história para a construção da cidadania, inserindo a alteridade em sua vertente social como indispensável à interação, tornando clara nossa dependência e reconhecimento da nossa identidade com o outro, validando a qualidade ou estado do que é diferente. Conviver com as diferenças ainda é difícil até mesmo para professores, sejam elas de natureza política, religiosa ou étnico-racial. Isso eleva a necessidade de o tema ser debatido e trabalhado em sala de aula com os alunos.

Entender que somos mais um na diferença é de suma importância, pois uma ética da alteridade só pode ser desejada quando se reconhece que a igualdade está na diversidade que nos caracteriza: unidos na diferença. A diferença não nos descaracteriza, mas, pelo contrário, nos define. O respeito e a empatia acontecem quando reconhecemos a qualidade do outro ser diferente de nós. Aceitar as diversidades pressupõe reconhecer um novo olhar sobre o outro, que é diferente de nós na multiplicidade. Partindo de um pressuposto básico de que somos, na interação, interdependentes do outro porque o “eu individual” só existe mediante este contato, não excluindo a tensão permanente. A alteridade adquire centralidade e relevância quando a interação é o aspecto fundamental, uma vez que todo ser humano interage e interdepende do outro. A ética da alteridade estimula a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, no encontro dos afetos, um apelo que vai além da própria razão. Nossa razão de existir está vinculado ao processo de interação, que se torna relevante a partir do contato, pois, para que haja uma individualidade, é necessário a existência do coletivo.

A intenção desta pesquisa é obter uma aceitação do jogo de cartas pelos alunos, enquanto instrumento lúdico e pedagógico, com o intuito de estimular e facilitar o processo de ensino e aprendizagem da história. Além de contribuir por meio de pensadores e filósofos, estimular no alunado a empatia, a alteridade e princípios éticos importantes, tal como o conceito de igualdade.

Num mundo em que crianças e adolescentes creem que tudo o que precisam está na tela de um computador e que interagem pouco com pais e professores, defendo que o respeito à diferença se torna um princípio fundamental para a edificação de uma sociedade mais igualitária em vista da equidade.

A forma de aquisição da informação também é um dos desafios enfrentados, pois a tecnologia apresenta muitas possibilidades, como a internet, que é uma das maiores redes disponíveis do mundo porém carente de sabedoria, visto que a qualidade do que é divulgado em sites é muito duvidosa, ainda mais quando se trata do conhecimento histórico. Cabe ao professor dar uma resposta satisfatória e razoável sobre esta questão, se não, tudo é possível. Construir o conhecimento histórico em sala de aula passa a ser uma chave para estimular o interesse do alunado pelo ensino da referida matéria, trabalhando temas que promovam a construção da cidadania e pertencimento no reconhecimento das diferenças no processo de construção do saber.

A liberdade, segundo Immanuel Kant, está na responsabilidade do indivíduo por seus próprios atos. Kant considera que a liberdade é a ação em conformidade com a lei moral que outorgamos a nós mesmos. O otimismo de Kant nos estimula a ousar saber a saída do homem de sua minoridade pela qual ele próprio é responsável. Lê-se como minoridade a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a direção de outrem.¹ Devemos ter coragem de nos servir de nosso entendimento, tendo em vista a autonomia do ato de pensar e forjando a sociedade na qual estamos mergulhados.

A delimitação de nossa pesquisa estará nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, sendo que os pensadores renascentistas e iluministas serão modelos para a realização deste trabalho através do jogo de cartas. Como também pensamos que o jogo será uma forma lúdica de atrair a atenção dos alunos do ensino fundamental para uma aprendizagem de história mais efetiva.

A valia deste trabalho é observada em pesquisar os aspectos da ética da alteridade em autores renascentistas como Michel de Montaigne e iluministas como Voltaire, porque os aspectos éticos de algumas obras clássicas dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII são relevantes para a promoção da cidadania e tolerância no âmbito escolar, pelos valores que potencializam e por constituírem boa parte dos currículos escolares. Além disso, a discussão sobre as rupturas e continuidades no tempo e no espaço possibilitadas pelo estudo da história, estimulam a sensibilidade da empatia junto aos alunos por meio destes autores. O resultado esperado será o de

¹ FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 83.

despertar o interesse do alunado pelo ensino de História por meio da construção de um saber permeado por uma ética da alteridade, capaz de valorizar a diferença e a cidadania, valores tão caros no contexto contemporâneo e objetivo é inspirar outros professores a práticas semelhantes. É importante salientar que essa metodologia do jogo pode ser aplicada a outras temáticas, em outras séries escolares para se trabalhar o ensino de história.

Para tanto, propomos a criação de um jogo de cartas, pelo qual os alunos já expressam interesse, em que serão inseridos os filósofos e pensadores como instrumento pedagógico na prática do ensino de História a fim de estimular o ensino e a aprendizagem. Nosso objetivo não é apenas colocar o jogo como prática pedagógica, mas produzir uma reflexão sobre o mesmo. Ou seja, o professor se coloca como professor-autor, mas também pesquisador do ensino de história e de novas metodologias.

Indubitavelmente, é imprescindível estimular o valor da dignidade da pessoa humana. Então, pretende-se que o alunado se posicione de forma crítica, mas que aprenda a reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia ou outras características individuais e sociais. Em seguida, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Notamos que o Brasil formou uma sociedade marcada por profunda desigualdade social, onde uma parcela minoritária abastada historicamente não quer direitos, mas privilégios. A modernização conservadora do Estado brasileiro juntamente com as questões sociais é pertinente a esse trabalho, assim como as consequências do nosso passado escravista, visto que os brasileiros preferem enxergar-se de forma diferente do que realmente são. Porém, não somos tolerantes e pacíficos e, com isso, desmistificamos e quebramos a ideia do mito fundador (não há mito fundador do Brasil, o Brasil é uma invenção), mostrando as raízes autoritárias de uma sociedade estigmatizada pelo preconceito, racismo, discriminação social, injustiça e exclusão. Pensamos que, por meio deste pequeno trabalho, poderemos vislumbrar possibilidades de um Brasil mais inclusivo, justo e igualitário.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A ALTERIDADE

Em verdade, o homem é de natureza muito pouco definida, estranhamente desigual e diverso. Dificilmente o julgaríamos de maneira decidida e uniforme. (MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. São Paulo: Nova Cultural, 1984. p.10).

Neste primeiro capítulo, apresentaremos os referenciais teóricos e as discussões pertinentes ao ensino de história nos quais o debate proposto por esta Dissertação de Mestrado se baseia, além de discutir a presença do tema em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos nossos objetivos é responder à pergunta “Por que estudar História Moderna hoje na escola?”, assim como refletir sobre os desafios que levam à experiência do início dos Tempos Modernos, ou primeira modernidade, aos dias de hoje. Essas discussões serão abordadas a partir de um diálogo acadêmico com a realidade escolar, tendo em vista a demanda social disto a que estamos chamando de ética da alteridade. Para tal discussão, mobilizaremos autores que discutem ética e alteridade, como Hannah Arendt (2018), Jacques Derrida (1995), Hans Gumbrecht (1998), estabelecendo uma relação com estudiosos relevantes à teoria da história, como Koselleck (2010) e pesquisadores do ensino de história como Circe Bittencourt (2018) e Marcelo Magalhães (2006).

Todo esse embasamento teórico estará articulado com as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de história no ensino fundamental, especificamente no oitavo ano, trazendo também a importância da escola como espaço de realce das diferenças. O mais importante em nosso trabalho é a possibilidade de contribuir na formação de cidadãos conscientes de sua cidadania, que respeitem o próximo, entendam as diferenças entre as pessoas e compreendam que estas compõem nossa vida em sociedade. Trazer essa temática para sala de aula como proposta lúdica de aprendizagem é uma forma de gerenciar o ensino de história para além do contexto histórico em questão, ou seja, a Idade Moderna. Para isso, é necessário trabalhar o aspecto crítico, a partir do qual o aluno saberá interpretar os pensadores e identificará suas ideias no mundo contemporâneo. Desse modo, pretendemos fomentar valores que estimulem atitudes positivas dos alunos como sujeitos construtores de sua história promovendo, ao mesmo tempo, a construção da cidadania. O aluno deve questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem

modos de atuação. E, também, valorizar uma cultura cidadã como elemento comum aos indivíduos, grupos e povos para o efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

1.1 O Desencantamento

Há um desencanto por parte dos alunos, principalmente os de escolas públicas, em relação ao futuro – algo que se mostra sempre incerto. A História não é mais entendida como *Mestra da Vida*, levando-os a julgá-la de forma negativa em relação ao tempo presente e passado, pensados e ensinados em sala de aula, onde o presente prevalece em detrimento do passado, considerado irrelevante, e do futuro, cada vez mais duvidoso, conforme acentuado por Hartog (2013). Mais ainda, ocorrendo a desreferencialização e a substancialização do sujeito, levando a uma tendência ao irracionalismo e à supervalorização do efêmero. Nesse sentido, é de suma importância valorizar a pluralidade de opiniões contrárias e as dessemelhanças entre as pessoas, principalmente junto ao alunado em sala de aula, reflexo de um comportamento mais amplo observado na sociedade, desenvolvendo com urgência um trabalho que valorize uma ética da alteridade e que promova o respeito às diferenças.

A Idade Moderna é o período histórico que buscaremos compreender e estudar para fazer uma análise mais adequada do mundo contemporâneo. Grandes marcos são referência desse período, tais como as Grandes Navegações e descobrimentos dos séculos XV e XVI, principalmente pelos povos ibéricos. Além disso, marca o começo das Reformas Religiosas, a invenção da imprensa por Gutemberg, sem falar do Renascimento Italiano e outros acontecimentos importantes inseridos no currículo escolar, como a transferência do eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico. Estudar a Idade Moderna tem uma relevância sem precedentes para a periodização da história, porque é nesse momento em que ocorre a ruptura e a permanência de elementos em relação à cultura medieval. O estudo de sua formação pressupõe uma percepção tripartida do tempo, uma divisão em idades sucessivas: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Hans Ulrich Gumbrecht (1998) identifica três significados do conceito de modernidade, progressivamente desenvolvidos na história ocidental até o século XX: a) moderno

como caracterização do tempo presente, b) como algo novo sem precedentes no passado e, por fim, c) como um momento de transição para um futuro que apenas começa.

A modernidade, diz Gumbrecht (1998), pode ser entendida como a consciência da crescente dificuldade de se aprender com a história e, ao mesmo tempo, o momento no qual foi formulado o projeto mais ambicioso para realizar esse desejo. A compreensão do passado como um território fundamentalmente distinto e distante do presente anulou a efetividade da fórmula clássica *historia magistra vitae*. Ao mesmo tempo, a visão da unidade processual dos eventos criou o campo de experiência sobre o qual se constituiu as filosofias da história e suas promessas de revelar o sentido do movimento histórico.

Percebemos que a modernidade se relaciona a uma nova forma de pensamento e de visão de mundo inaugurada pelo Renascimento e que se desenvolve nos séculos XVI e XVII com Francis Bacon, Galileu e Descartes, dentre outros, até o Iluminismo do século XVIII, do qual é a principal expressão. Sendo assim, os alunos poderão perceber a importância de personagens históricos que se dedicaram ao conhecimento em favor da alteridade e em oposição à intolerância religiosa e científica de uma época. Mais ainda: estimular nos discentes o desenvolvimento de princípios e valores democráticos compatíveis com uma ética da alteridade, cujo objetivo é a promoção do senso crítico e da cidadania. Segundo Gumbrecht (1998), não há uma única forma dominante de imaginar e apresentar a História e a filosofia da História. Na modernidade, a história gerou um senso agudo de alteridade inevitável a cada futuro e de cada passado, ou seja, a filosofia da História afirmava que o horizonte da alteridade esperava que o futuro se tornasse diferente do passado.

A Idade Moderna revela o novo, o papel adquirido de um personagem fundamental no mundo contemporâneo: o indivíduo. Faltava no Antigo Regime, à maioria da população, a ideia de individualidade do ser humano. Vivia-se num mundo regido por tradições e costumes, que encontrava no pensamento religioso a forma natural de conceber o universo. A oralidade era, à época, a forma usual de comunicação. O indivíduo formava sua identidade predominantemente nas famílias, corporações inseridas no estrato social em que tinham nascido, e na fé que estas professavam. O individualismo surge a partir da crise do Antigo Regime na Europa durante o século XVIII, quando se percebe que a História é fruto da construção dos homens e o aparecimento da visão secular do mundo. Os olhos dos homens a partir de sua sensibilidade são

desviados dos céus para a Terra, defendendo o uso público da Razão em todos os assuntos, como propôs o próprio Kant, em nome do progresso, da tolerância e da razão: a *República das Letras*.

Portanto, o legado iluminista nos deixou diretrizes e leis, principalmente contra o abuso do autoritarismo institucional, no que se refere à organização educacional e social. Valendo lembrar a importância dos documentos que norteiam as orientações sobre a educação como um processo formativo na busca de construção da cidadania.

A partir de agora, trataremos de documentos importantes e orientadores da educação brasileira, um deles é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que visa estabelecer as diretrizes e bases da educação de acordo com o que tange a Constituição Federal de 1988. Em vista disso, o Artigo I da Lei Nº 9.394/1996, orienta e descreve que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim, o educador deve criar possibilidades de aprendizado e estimular novas metodologias de ensino, nas quais o aluno se sinta protagonista da própria aula. Um aprendizado, digamos, mais participativo, em que o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Magalhães:

Os PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fazem parte deste esforço de planejamento do MEC, tendo, certamente, relação direta com o fim da ditadura civil-militar e, além disto, com a LDB de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e os municípios.²

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Os PCNs trabalham com a ideia de que, para definir o significado de cidadania, é preciso refletir sobre sua dimensão histórica. Embora nos PCNs de história não haja uma definição do conceito de cidadania, existe uma pista consistente de como ele é entendido pelos parâmetros.

A história do ensino da história permite aos PCNs defenderem que a permanência da área nos currículos atuais contribui para: 1) difundir e consolidar identidades no tempo e 2) formar

² MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, 2006, vol. 11, n, 21, pp. 49-64. p. 53.

indivíduos para que “desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”.³

É interessante ressignificar a escolarização como um ponto de partida, ou seja, atribuir outro significado à educação no ensino de história, num momento em que o poder público visa instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, como educadores, precisamos reconhecer que todos somos fatores de cultura. Neste sentido, é importante valorizar o conhecimento que o aluno já possui. O papel da escola é mostrar a importância de conhecer o outro, respeitando sua forma de pensar, ampliando suas perspectivas e visões de mundo.

O Artigo II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, tem por finalidade o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. A partir desse ponto de vista, educar é mais que qualificar para o mercado de trabalho, mas sim orientar para a vida. Acreditamos que o alunado, em condições propícias, terá condições de aprender, e esse lugar de aprendizado não é outro, se não a escola. O professor, junto aos alunos, deve buscar fazer com que estes percebam a importância de aprender por meio de um processo lúdico, estimulando afetos, empatia, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que se proponham inclusivas, provocando o sentimento que promova os laços de solidariedade humana.

A articulação do ensino de história com a base curricular tem de ser pensada partindo dos princípios fundamentais dos direitos e objetivos da aprendizagem, isto é, articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Tudo isso tendo em vista o exercício da cidadania e a formação dos alunos. No entanto, os PCNs apresentam uma dicotomia entre o velho e o novo, como afirma Marcelo de Souza Magalhães, pois estão mais preocupados em serem portadores de uma perspectiva informativa do que ensinar a conhecer:

O texto dos PCNs comporta uma clara dicotomia entre o velho e o novo Ensino Médio, que se quer construir. O atual Ensino Médio é visto como despreparado para dar uma formação adequada aos alunos que vivem num mundo em constante transformação, pois, ao invés de ensinar a conhecer, está bastante comprometido com um ensino portador de um caráter informativo.⁴

³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 29.

⁴ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. op. cit., p. 63.

Os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental indicam que os alunos compreendam a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Mais ainda: posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, procurando conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Não podemos separar o pensar do agir: o PCN idealiza muito como deve ser construído o saber, porém, o agir sobre a realidade também é fundamental. Caso contrário, ficaremos em meras projeções e intenções sobre a educação tornando ambos sem sentido

Segundo os PCNs de História V.5 (BRASIL, 1997), a disciplina deveria ser composta, em sua maior parte, de conteúdos humanísticos e pacifistas, voltando seus estudos ao desenvolvimento econômico das sociedades e visando também os avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. Os objetivos gerais desses PCNs são basicamente identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e demais manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços e situar acontecimentos históricos localizando-os em uma multiplicidade de tempos. Com isso, reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar e compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas. Mas também conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais e questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação. Em vista disso, enaltecer o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos valorizando o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. Para isso, faz-se necessário um olhar desobstruído da tradição, de um passado que

perdeu a sua autoridade e não simplesmente uma glorificação da cultura como faz o PCN. Conforme Hanna Arendt:

Kierkegaard, Marx e Nietzsche são para nós como marcos indicativos de um passado que perdeu sua autoridade. Foram eles os primeiros a ousar pensar sem a orientação de nenhuma autoridade, de qualquer espécie que fosse; não obstante, bem ou mal, foram ainda influenciados pelo quadro de referência categórico da grande tradição. Em alguns aspectos, estamos em melhor posição. Não mais precisamos nos preocupar com seu repúdio pelos "filisteus educados", os quais, durante todo o século XIX, procuraram compensar a perda de autoridade autêntica com uma glorificação espúria da cultura. Hoje em dia, para a maioria das pessoas, essa cultura assemelha-se a um campo de ruínas que, longe de ser capaz de pretender qualquer autoridade, mal pode infundir-lhe interesse. Este fato pode ser deplorável, mas, implícita nele, está a grande oportunidade de olhar o passado com olhos desobstruídos de toda tradição, com uma visada direta que desapareceu do ler e do ouvir ocidentais desde que a civilização romana submeteu-se à autoridade do pensamento grego.⁵

Os PCNs de História ainda visam a que os alunos compreendam as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias, a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores e as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação⁶. Diante disso, buscam analisar as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais e os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade.

O Brasil é um país frisado pela desigualdade social que se reflete na precariedade educacional nos dias de hoje. As heranças históricas do Brasil Colonial apontam para uma sociedade aristocrática e patriarcal, com utilização do trabalho forçado através da escravidão negra e indígena, majoritariamente marcada pela presença de grandes proprietários de terra, comerciantes e escravos e um forte predomínio dos grandes proprietários (“homens bons”) nas Câmaras Municipais. Um Brasil com caráter explicitamente excludente e hierarquizador e, em larga medida, ainda sacralizado por tensões latentes entre colonizadores e colonos e os temores de ambos em relação a possíveis revoltas dos colonizados.

⁵ ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 43-44

⁶ BRASIL. op. cit., p. 24.

O ensino de História, de acordo com os PCNs, visa confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais, superando a oposição entre “civilizados e selvagens” podendo, conseqüentemente, servir de instrumento para o enfrentamento do racismo difundido pelas teorias da superioridade da raça branca ariana sobre mestiços e negros e índios, ou seja do “povo brasileiro”. Mais ainda: apresentar a História do Brasil não como apêndice da História Geral, pelo contrário, enfatizar a sua importância efetiva no currículo escolar, atendendo objetivos educacionais gerais e particulares inerentes à área do ensino de História. O comprometimento é com uma aprendizagem capaz de ser difundida em todos os níveis de ensino. O ensino de História torna-se, assim, fundamental para se repensar a cultura humanística sob uma nova concepção inclusiva promotora da cidadania, já que o passado histórico brasileiro foi estigmatizado por profundas raízes da desigualdade entre os grupos sociais.

As propostas curriculares são excludentes e deficientes, uma vez que nos currículos é encontrado todo o tipo de preconceito entre História Geral e do Brasil, contendo muitos equívocos. A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, interessa-se apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. Porém, a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo são preteridas, como conteúdos irrelevantes ou de segunda categoria.

É importante apresentar nos currículos escolares uma História do Brasil que tenha compromisso com um passado de luta e resistência das minorias oprimidas. A ocupação do planalto pelos paulistas, por exemplo, no Brasil Colonial, ocasionou conflitos com as populações nativas locais, que foram em grande parte aprisionadas e então utilizadas como mão-de-obra escrava na lavoura de gêneros alimentícios. Por sua vez, o desenvolvimento dessa lavoura destinada ao comércio intracolônial, estimulou a organização de novas expedições destinadas ao apresamento de indígenas. Sendo um dos efeitos das bandeiras e entradas, o desdobramento e reconhecimento dos sertões, a descoberta do ouro na região das Minas Gerais, o extermínio e escravização de populações ameríndias. Além disso, a ampliação da oferta de mão-de-obra escrava indígena para outras regiões da América portuguesa, dentre outros fatores. Os brasileiros são herdeiros de um passado de violência desmedida e ganância por riquezas. Povos nativos que

se rebelavam contra a opressão eram identificados como inimigos do projeto de desenvolvimento do econômico colonialista português, cabendo aí a “guerra justa” e pela escassez de mão-de-obra os povos originários foram escravizados. Até mesmo o ensino de história a partir dos textos clássicos da antiguidade eram usados para a formação religiosa e domínio no Brasil colonial, os autores pagãos foram cristianizados. Os jesuítas instalados na colônia portuguesa visavam a conversão religiosa dos ameríndios e adesão a cultura portuguesa. Desta forma, por não reconhecer a História do Brasil como algo digno de receber o mesmo valor que os relatos de História Geral, o aluno não consegue perceber-se como protagonista de sua própria história desvalorizando suas peculiaridades, importantes para a construção de uma ética da alteridade. Segundo Circe Bittencourt:

[...] Nesse sentido, as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para “colonos iletrados” e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade. De acordo com José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização.⁷

A transição do Império do Brasil para a República não resolveu os problemas sociais advindos do primeiro, até mesmo talvez os tenha potencializado. Havia algumas medidas legais do governo imperial, anteriores à “Lei Áurea”, que contribuíram para a emancipação dos escravos no Brasil, tais como a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico internacional de escravos para o Brasil; a Lei do Ventre Livre, que libertava os filhos de mães escravas nascidos a partir da promulgação dessa lei no ano de 1871 e a Lei dos Sexagenários (1885), que libertava os escravos maiores de sessenta anos de idade. A abolição da escravatura não garantiu a cidadania plena a homens e mulheres libertos no Brasil, nem a República. O Império foi incapaz de articular interesses, levando a questão religiosa, questão militar, questão abolicionista e o descontentamento da elite agrária com a abolição da escravatura, com isso levando ao seu fim. A República foi fruto muito mais da insatisfação gerada pela incapacidade do

⁷ BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados* 32 (93), 2018. p. 129.

Estado Imperial de articular as velhas e novas demandas de sua crise de legitimidade do que da crença geral e efetiva nas vantagens do regime republicano.

Apesar da abolição da escravidão, em 1888, o escritor Lima Barreto comentou à sua época, na Primeira República (1889-1930): “ninguém quer ser negro no Brasil”⁸. O escritor fazia tal afirmação pelo fato dos ex-escravos não terem sido efetivamente incluídos na sociedade brasileira como cidadãos verdadeiros, sofrendo com a exclusão social e o preconceito. Segundo Lília M. Schwarcz em sua obra *Sobre o autoritarismo brasileiro*:

A emergência do racismo é, portanto, uma espécie de “troféu da modernidade”. Se a presença de negros em espaços de prestígio social já era basicamente vedada, ou muito dificuldade pela escravidão, permaneceu bastante incomum no começo de nossa história republicana. Por isso, o sistema escravocrata só aparentemente restou fincado no passado. Tal configuração social, que levou à exclusão de boa parte da população das principais instituições brasileiras, produziu ainda um apagamento dos poucos intelectuais negros que haviam logrado se distinguir na época colonial e especialmente durante o Império. Também ocultou a formação de uma série de sociedades, associações e jornais comunitários negros, idealizados na República, que procuravam, na base da coletividade, lutar pela necessária inclusão social. Conforme define o sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva, essa seria uma “dupla morte” das pessoas negras; mata-se o indivíduo mas também sua memória.⁹

A não inclusão dos negros na sociedade brasileira como cidadãos plenos e o forte preconceito social sofrido pelos ex-escravos nos primeiros anos pós-abolição foram marcantes em nossa história. Atualmente, o racismo continua presente, pois não desapareceu em nossa sociedade. O racismo é velado, constituindo tema bastante polêmico, o que por sua vez, traz à tona debates acalorados entre contrários e defensores da adoção de cotas nas universidades públicas e nos órgãos públicos no Brasil. Continua sendo de suma importância a necessidade da adoção de políticas públicas afirmativas, a luta contra o preconceito racial e exclusão social dos negros. Acreditamos que, em consequência disso, compreenderemos as dificuldades e problemas enfrentados pelos afrodescendentes na sociedade brasileira para com isso lutar por ampliação dos direitos sociais.

Quando o escritor Lima Barreto afirma: “ninguém quer ser negro no Brasil”, os motivos que o impulsionaram são relativos à marginalização dos libertos no seio da sociedade que, ao mesmo tempo, relacionam-se com a situação miserável de sobrevivência do ex-escravo no

⁸ O comentário de Lima Barreto pode ser encontrado, In: NEVES, L. M. B. P. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 385-389.

⁹ SCHWARCZ, Lília Mortiz. *Sobre o autoritarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 31

campo. O que havia era a ausência de um projeto de educação básica para o ex-escravo e, mais ainda: a inexistência de um projeto político de inclusão social do ex-cativo. O resultado disso foi a formação de mão-de-obra marginalizada negra pela concorrência do imigrante europeu e a limitação de um mercado de trabalho para absorver essa mão-de-obra excedente.¹⁰

O ensino de História da Pátria ou História Regional nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitados de cidadania e continuou a selecionar os “grandes homens” provenientes de uma elite “predestinada” da Nação. Segundo Bitencourt:

Nas escolas secundárias, no entanto, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, havia o problema de redefinir os objetivos da disciplina. A História mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira.¹¹

Em consequência de nosso passado escravista e de uma cidadania excludente na Primeira República ao período de democratização populista até os dias atuais, no Rio de Janeiro e em quase todo o Brasil, os afrodescendentes ainda têm uma média de oportunidade e escolarização muito mais baixa e precária, se comparada a população de homens e mulheres brancos na sociedade; somados à morte de jovens negros e brancos, ficam mais gritantes os números em termos comparativos.

Como podemos admitir que o Brasil é um país tolerante e cordial, já que é marcado pelo preconceito racial, se temos apenas cento e trinta e um anos da abolição da escravatura, sendo o último país a abolir o sistema escravista na América, ou seja, forma de trabalho forçado admitido pelo poder público no qual uma pessoa possuía a outra como propriedade privada. O resultado disso é a construção de uma cidadania excludente. Sendo assim, como poderíamos dizer que

¹⁰ NEVES, L. M. B. P. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 385-389.

¹¹ BITENCOURT, Circe. op. cit., p. 140.

temos uma coesão social entre seus cidadãos hoje, sendo o país ainda considerado um dos campeões de desigualdade social, racial e de gênero no mundo? Em decorrência disso, é de suma importância o ensino de História comprometido com as causas sociais, sendo relevante a história das minorias excluídas nos currículos escolares. Como consequência dessa constatação histórica, o alunado hoje reconhece mas não valoriza suas diferenças e particularidades, vendo-se relegado a um futuro sem maiores perspectivas e, assim, desvalorizando a sua própria aprendizagem, o que torna necessário por parte do professor a busca por práticas inovadoras de ensino, como por exemplo a ética da alteridade.

O professor é como o artista: vive num equilíbrio tênue entre o precário e o provisório, necessitando sempre se reinventar. Seu universo mental é moldado segundo as necessidades educacionais do tempo. O ensino de História visa dar sentido aos acontecimentos temporais numa unidade de significação, pois em um sentido genérico, a linguagem histórica pretende representar a realidade dos fatos históricos. E nesse sentido, nos ajuda a fazer uma referência ao real, à representação da realidade, tendo um compromisso com a verdade, que pode ser representada através do jogo de cartas.

Notamos que o sistema de “clientela e patronagem”¹² que permeava toda a sociedade brasileira na Primeira República, minimizou as tensões de raça e de classe no Brasil. O resultado disso foi o desenvolvimento da perpetuação de valores tradicionais elitistas, antidemocráticos e autoritários, bem como a sobrevivência de estruturas de mando que implicaram até os dias de hoje na marginalização de amplos setores da população brasileira.

¹² Clientelismo é um conceito que se refere a troca de favores, bens ou serviços por apoio político, uma vez que a troca é algo implícita ou não. O clientelismo denota a prática de distribuir empregos, favores ou outros benefícios aos seguidores ou beneficiados em troca de apoio político. Uma das expressões da prática clientelista estava associada ao coronelismo. Sobre tais práticas, destacou PENNA (1999, p. 91): “O coronel era o elo de coesão política local. Diferentemente do caudilho, que tem aspirações maiores, mantinha uma grande relação de dependência entorno de si. Suas relações pessoais produziram a clientela política, um verdadeiro “um verdadeiro curral eleitoral”. Dessa maneira, a política era uma extensão do seu poder pessoal. As providências para que o elitor cumprisse sua obrigação cívica eram por ele tomadas, cabia ao seu dependente votar em que ele determinasse, assegurando, assim, o controle dos aparelhos de Estado locais. Através desse expediente acabava tendo em suas mãos o Poder Judiciário, assim como o apartado de segurança dos estados. Sempre que a acossado por dissidências, apela para a eleição a “bico-de-pena”, onde figuravam eleitores fantasmas, em geram pessoas já falecidas”. **Patrimonialismo ou patronagem** é um conceito desenvolvido pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), no fim do século XIX, e aplicável tanto à disciplina de história quanto à sociologia. Esse conceito tem o objetivo de compreender um modo específico de dominação, ou de poder, que atinge as esferas econômica e sociopolítica. Como o próprio termo indica, patrimonialismo deriva das palavras **patrimônio** e **patrimonial** e pode ser definido como uma concepção de poder em que as esferas **pública** e **privada** confundem-se e, muitas vezes, tornam-se quase indistintas. Assim sendo, um líder político é qualificado como patrimonialista quando, ao assumir um cargo na esfera pública (o de governador, por exemplo), acaba “instrumentalizando”, isto é, criando mecanismos de controle, a estrutura estatal para satisfazer as suas necessidades pessoais, ou seja, privadas.

A relação entre os domínios público e privado nos remete a algumas abordagens, pois temos duas vidas, segundo Hannah Arendt: viver a vida a partir de nossas necessidades biológicas que se encontram no âmbito do privado e viver no mundo, no campo compartilhado, na política e na própria esfera pública.¹³

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua importância para o ensino de história

Os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam as Ciências Humanas e suas Tecnologias com a finalidade de apontar a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentos de análise e ação sobre a realidade do país. No século XIX, a educação da elite brasileira estava centralizada no Imperial Colégio Pedro II. A partir dos anos 1930 e 1940 deste século, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da Universidade de São Paulo e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação no período que se seguiu a 1964.

Tendo em vista o aprimoramento das Ciências Humanas e suas Tecnologias, os PCNs visam compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros povos. Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos. Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) –, construídos em conexão com os conteúdos da chamada História Geral, em uma relação

¹³ ARENDT, Hannah. op. cit., p. 61-82..

de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo sua vida pessoal no interesse coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo.

Os PCNs possibilitam, por meio do ensino de História, destacar o relativismo cultural proposto pelas correntes antropológicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial, que advogam o direito de todos os povos e culturas construírem sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios. Em decorrência disso, é possível pensar uma ética da alteridade em que se questione, a partir da Constituição de 1988, a respeito dos povos originários do Brasil. Podemos citar como exemplo a luta pelo reconhecimento de direitos indígenas, o reconhecimento da cidadania dos índios, a defesa da demarcação de terras indígenas e o combate ao preconceito contra os indígenas nos dias atuais; mostrando assim os fatores que contribuíram para o reconhecimento desses direitos, tal como a democratização da ordem política após a Ditadura Militar brasileira de 1964 e, com isso, ampliando os direitos de cidadania, sem falar da mobilização política das populações indígenas. Mais ainda: apresentando como os índios eram tratados em leis anteriores, como a Constituição de 1823, que legitimava a perseguição aos índios bravos, pois eram considerados bárbaros. Além disso, a aculturação dos indígenas por meio de conversão religiosa e a subalternização das populações indígenas perante o poder de Estado. Os índios eram catequizados e entendidos como integrantes da civilização, porém, podendo ser usados como mão de obra. Os PCNs possibilitam ao ensino de História promover a luta e a resistência dos povos excluídos, buscando dar visibilidade a estes e promover ao mesmo tempo a cidadania. Segundo Michel de Montaigne, se existe uma Razão no universo, o homem, não penetra seus segredos e tem de governar a vida apenas a partir de si mesmo. Logo, somos mais um na diferença, realizando uma ética da alteridade a partir do encontro com o diferente, o outro é que nos caracteriza na diferença. O pensador Montaigne, em seus ensaios, traz à luz o debate a respeito dos povos das Américas. No ensaio “Dos Canibais”, o filósofo afirma:

A essa gente chamamos selvagens como denominamos selvagens os frutos que a natureza produz sem intervenção do homem. No entanto, aos outros, àqueles que alteramos por processos de cultura e cujo desenvolvimento natural modificamos, é que deveríamos aplicar o epíteto. [...] Não há razão para que a arte sobrepuje em suas obras a natureza, nossa grande e poderosa mãe.¹⁴

¹⁴ MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. São Paulo: Nova Cultural, 1984. p. 101

Nota-se que no encontro com o outro, o diferente, é que se realiza a alteridade. O filósofo Michel de Montaigne deixa expresso em seu ponto de vista a luta contra a barbárie e o preconceito de sua época. Ao mesmo tempo, Montaigne confronta o domínio de uma cultura sobre as demais, opondo “civilizados e selvagens” e, conseqüentemente, serviria de instrumento de reconhecimento de que somos na alteridade mais um na diferença. Alteridade só acontece na sociabilidade e diferença entre os indivíduos, em sua aceitação. Para Montaigne, o homem é de natureza muito pouco definida, estranhamente desigual e diverso. Em vista disso, dificilmente julgaríamos o homem enquanto ser humano de maneira decidida e uniforme. O mais importante aqui é como lidamos com a diferença, a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, empatia, num processo digamos, interativo. Michel de Montaigne percebeu que todos nós somos fatores de cultura, porém, não havendo sobreposições entre seres humanos, porque todos são iguais, não existem “bárbaros”. Além do mais, compreender a diferença e aprender com a diferença, respeitando o indivíduo como ser humano. Uma ética da alteridade pode ser construída quando esta é desejada, qualquer identidade precisa de uma alteridade para se constituir. Por isso, é de suma importância aprender com as diferenças, interação e dependência com o outro. Alteridade configura situação que se constitui através de relação de contraste e a questão da alteridade abarca os aspectos de construção e de destruição do outro, num aspecto negativo. Atitudes de aceitação do outro que iremos estimular através da ética e do ensino de história, assim, vislumbrando também por meio dos PCNs a promoção da cidadania.

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática.

Porém, precisamos atentar para os pressupostos humanistas sobre o ensino de história no âmbito internacional, que aparecem nos currículos implicitamente como retrógrados, limitando o trabalho dos professores, uma vez que a educação dentro da lógica capitalista tem de ser inserida ou submetida ao ensino do mundo globalizado, com existência de pretensões internacionais sobre os conteúdos e métodos ministrados pelo professor. Conforme Circe Bitencourt:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores.¹⁵

Com um simples jogo lúdico de cartas podemos, amparados pelos PCNs, refletir com o alunado por meio do filósofo Michel de Montaigne, pensador do século XVI, questões bem atuais, como o combate ao preconceito contra os indígenas aqui no Brasil, por exemplo. Abrindo a possibilidade para o diálogo sobre o reconhecimento de direitos indígenas, tomando as características da Constituição de 1988 como base, assim como o reconhecimento da cidadania dos índios e a defesa da demarcação de suas terras. Envolvendo fatores que contribuiram para a defesa dos direitos indígenas, tais como a democratização da ordem política, ampliação dos direitos a cidadania e a mobilização política das populações indígenas.

Descobrir ludicamente um passado de perseguição aos índios considerados bárbaros e aculturação dos indígenas por meio de conversão religiosa não é suficiente, mas apresentar aos alunos(as) a luta por superação da subalternização das populações indígenas perante o poder de Estado e conquistas. Assim, fazendo-os compreender que somos atores históricos e protagonistas de nossa própria história, com o intuito ainda de inculcar a luta coletiva contra as pretensas aspirações individuais, não mais vendo os índios catequizados entendidos antes como integrantes da civilização, podendo ser usados como mão de obra pela Constituição de 1823, mas como protagonistas do reconhecimento de seus direitos.

Os PCNs nos alertam para novos desafios da educação, tal como o uso de novas tecnologias em aula, mas que ainda convivem com problemas antigos, pois as concepções políticas e as ações humanas nos espaços público e privado, assim como as relações homem-natureza, estão sendo modificadas. Os paradigmas científicos que sustentavam as bases fundamentais dessas concepções estão sendo questionados e colocados em xeque pelas realidades

¹⁵ BITTENCOURT, Circe. op. cit., p. 144.

que glorificam o novo tecnológico, mas não solucionam problemas antigos, como as desigualdades, preconceitos, dificuldades de percepção do “outro” e as diversas formas de convivência e de estabelecimento de relações sociais. Segundo Gonçalves:

Se os dilemas da subjetividade contemporânea não podem ser dissociados dos dilemas da consciência histórica, isso talvez possa ser melhor apreendido se pontualmente nos colocarmos em direção às nossas “inconsciências individuais”, relacionais, sócio-históricas, e assim, caso seja possível, nos dispusermos a aprender com elas e buscar orientações para agir no mundo.¹⁶

O ensino de história possibilita a compreensão sobre o passado, buscando auxiliar na resolução dos problemas contemporâneos, assim como a forma de pensar sobre os sujeitos e suas ações no mundo. Nessa perspectiva, as representações do mundo social passam a ser analisadas como integrantes da própria realidade social, possibilitando novas formas de agir diante dos dilemas da subjetividade do mundo contemporâneo.

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica relacionados a ética da alteridade. Com isso, pretendemos desenvolver junto ao alunado a capacidade de refletir sobre o tempo presente como processo histórico inacabado, em construção permanente.

Segundo a professora Circe Fernandes Bittencourt, em seu artigo “Reflexões sobre o ensino de História”, as transformações do ensino desta disciplina têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos. Uma vez que mudanças são realizadas no próprio ensino de história, incluindo atualmente a histórias dos grupos sociais excluídos ou anônimos nos currículos, surge a necessidade da inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. Para Bittencourt:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes na trajetória escolar que a caracterizavam até recentemente como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do

¹⁶ GONÇALVES, Márcia de Almeida; et al. *Qual o valor da história?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 49.

Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.¹⁷

Ainda no ensino de história, temas sobre movimentos sociais enfrentam constantes desafios para se efetivarem quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais. Nesse sentido, o ensino de história tem uma profunda preocupação com a cidadania participativa e sua formação no Brasil e no mundo. Por isso, a importância de refletirmos em relação aos direitos civis e políticos, assim como a natureza da democracia.

No Brasil após a ditadura civil-militar de 1964 e depois da tragédia da morte de Tancredo Neves, a Constituição de 1988 foi redigida e aprovada. Por seu caráter liberal e democrático, mereceu o nome de Constituição Cidadã. A preocupação com as garantias dos direitos dos cidadãos era central naquele momento, pois ainda o país estava envolto em um misto de esperança e incerteza. O ensino de história volta-se para uma “pedagogia do cidadão”, ou seja, um instrumento para a formação e do exercício da cidadania. Conforme Circe Bittencourt, uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global”.¹⁸

1.3 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e sua relevância para a alteridade

A sociedade cria seus próprios marcadores de diferença, ou seja, transforma as diferenças físicas em estereótipos sociais, em geral, de inferioridade, reproduzindo preconceitos e violência. Outrossim, a experiência humana é rica e plural. É nesse sentido que buscaremos ampliar o aumento da percepção social da igualdade e equidade por meio da LDB. Aqui, igualdade será entendida como dar aos nossos alunos as mesmas oportunidades e, equidade, no intuito de adaptar as oportunidades, tornando-as justas.

¹⁷ BITTENCOURT, Circe. op. cit., .p. 127;

¹⁸ Idem

Os pressupostos básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) se sedimentam no estabelecimento de regras para a educação em âmbito nacional, proporcionando autonomia e liberdade dos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula.¹⁹ A LDB avançou para um novo marco de organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na educação, pois pormenorizou de forma minuciosa regras para o ensino. Privilegiou ampla liberdade de conteúdo e forma para todos os níveis, em todos os sistemas de ensino, sem criar amarras institucionais e burocráticas.

Segundo a Lei no 9.394/1996 do Art. 2º da LDB, além da educação ser dever da família e do Estado, ela é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mais do que qualificar para o mercado de trabalho, a educação visa produzir sentimentos de solidariedade e empatia através de ações coletivas como, por exemplo, processos lúdicos de ensino e aprendizagem, como o jogo de cartas. Estes sentimentos, muito caros à sociedade nos dias de hoje, num momento em que o autoritarismo, preconceito, misoginia, racismo, xenofobia, machismo e feminicídio espreitam a vida coletiva de nossos alunos. Acreditamos que não é o discurso de ódio que vai nos ajudar na promoção do ensino e aprendizagem em sala de aula para a vida, mas a ética da alteridade, por meio do ensino de história para a compreensão do mundo contemporâneo na vida dos nossos alunos talvez possa nos auxiliar nesse sentido. Tais princípios norteadores estão assegurados pela LDB.

De acordo com LDB, o TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o Art. 3º do inciso IV diz respeito à liberdade e apreço à tolerância. A liberdade e a tolerância são aspectos fundamentais para o processo civilizatório, sem a preservação destes princípios estaríamos num estado de barbárie.

Do ponto de vista histórico, o termo tolerância aparece talvez no século XVI, durante as guerras de religião, designando a indiferença à verdade dos dogmas religiosos ou ampla acolhida das heresias. Porém, a partir do século XVII e XVIII, com o avanço da luta contra o fanatismo, a palavra tolerância passa a ser uma atitude de espírito, individual ou coletivo, permitindo que todo o indivíduo ou grupo tenha plena liberdade de expressar suas opiniões ou crenças e de viver com hábitos e costumes diferentes. É necessário tomar bastante cuidado com a exposição do conceito

¹⁹ Ver: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em: 03 jul. 2020.

de tolerância ao alunado, pois pode-se ficar preso numa armadilha, num risco que essa concepção oferece, ou seja, adotar um relativismo admitindo que todas as opiniões se equivalem e que não existem verdades, valores ou direitos “*universais*” dignos de serem defendidos e que a História não estabelece um juízo de verdade. Essa é umas das preocupações que temos sobre alguns conceitos quando apresentados em sala de aula.

Na filosofia, o século XVII assistiu, com Descartes, Locke, Spinoza e Leibniz, ao nascimento de uma nova e grande inflexão do pensamento, pois o realismo aristotélico-tomista centrado no conhecimento em bases no mundo metafísico das essências é subordinado à críticas²⁰. Agora, o conhecimento é submetido à crítica da razão, do próprio Eu. Em decorrência disso, inaugura-se a filosofia do sujeito, ou da ideia, tornando-se vitoriosa no século XVIII, com o Iluminismo, trazendo profundas consequências práticas na educação e na concepção geral de sociedade.

A liberdade de que trata a LDB é aquela que diz respeito à autonomia do indivíduo, à sua capacidade crítica de pensar, herdeira do projeto iluminista pois, para ser efetivamente livre, a razão não pode se submeter a nenhuma autoridade que a transcenda ou a nenhuma regra que lhe seja intrínseca: a razão é para si mesma, sua própria regra. Nesta perspectiva, a liberdade se verifica nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e, decorrência disso, participar do destino da sociedade, visando a igualdade. Igualdade essa relacionada ao sentido de condições para o acesso e permanência na escola e liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; sendo um dos fins da educação o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas diferenciadas, estimulando a tolerância e a empatia no âmbito escolar.

A LDB busca democratizar a educação, oferecendo a todos o acesso ao ensino e à aprendizagem em um país em que o grande número de analfabetos funcionais ainda é uma realidade. Mesmo havendo melhorias na educação, o modelo educacional brasileiro ainda continua insatisfatório, pois os fatores que explicam a nossa desigualdade social se refletem na educação, visto que, atualmente, crianças de baixa renda abandonam a escola, principalmente as de cor negra e as pobres. A evasão escolar é muito grande no Brasil, a qualidade da educação associada ao baixo nível de escolarização e à precariedade de vida fazem com que os alunos

²⁰ WEHLING, Arno e WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 103.

desistam de aprender, por apresentarem dificuldades em acompanhar os conteúdos ministrados pelos professores. As populações mais vulneráveis em termo de região, geração, gênero e raça sofrem mais com o analfabetismo e com uma educação precária, pois a totalidade de crianças e adolescentes provém de áreas economicamente desfavorecidas. Ao escolarizar mal as crianças e jovens menos favorecidos e não efetivar uma política mais agressiva de diminuição do analfabetismo temos colaborado para preservar e até acirrar desigualdades econômicas, sociais e culturais. O déficit educacional é histórico e estrutural no Brasil.

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Ensino de História

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica têm por finalidade assegurar a formação escolar e estabelecer alicerces para a construção do exercício da cidadania.²¹ Assim promovendo o desenvolvimento humano, tendo em vista a liberdade e a dignidade do enobrecimento da vida e também do caráter humano. Além disso, deve pensar formas pedagógicas de aprendizado e avaliação. A promoção da Educação em Direitos Humanos, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são características importantes presentes nessas diretrizes, visando o ensino e a aprendizagem mais justos e solidários para a população brasileira.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, de 2013, são resultado de um amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam: a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens

²¹ Ver: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jul. 2020.

e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, nas Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Buscamos aqui trabalhar de forma compatível com o proposto nessas Diretrizes, principalmente quando falamos em ética e alteridade, uma vez que esse tema se faz cada vez mais necessário no mundo contemporâneo, já que nos auxilia a reconhecer que somos mais um na diferença e diversidade que nos caracteriza no mundo contemporâneo. Partindo do pressuposto básico de que o homem na interação é interdependente do outro, porque o “eu-individual” só existe mediante o contato com o outro, os sentimentos de empatia, respeito e igualdade são desejados na diversidade que nos caracteriza.

Vivendo uma polarização ideológica e política no Brasil atualmente, notamos que tais acontecimentos tornaram-se inevitáveis de se tratar em sala de aula, assim como a ética e a alteridade, juntas formamos um conceito de “ética da alteridade”. Conceito este básico para que possamos entender um processo de tensão entre posições de ideias divergentes, onde o diálogo se faz a forma ideal de interação, estimulando a cordialidade, pois pretendemos por meio de um aprendizado lúdico promover este sentimento, fazendo um apelo à emoção e chamando a atenção para uma convivência pacífica de trocas de experiências entre alunos e professores, tomando como ponto de partida a Idade Moderna para compreender o Mundo Contemporâneo através de jogos de cartas.

Através de um aprendizado lúdico e amparado pelas DCNs trataremos questões relevantes para o aprendizado do ensino de história em sala de aula, tais como aspectos da igualdade de direitos entre homens e mulheres e a predominância ainda do patriarcalismo em diversas sociedades ocidentais. Além disso, mostrar que, enquanto as mulheres brancas na Europa do início dos séculos XX e XXI estavam lutando pelo direito ao voto, aqui no Brasil, por exemplo, as mulheres negras pobres lutavam pela sobrevivência.

A aprendizagem neste sentido busca fazer uma reflexão atenta também sobre as reivindicações nos dias de hoje sobre o reconhecimento dos direitos das mulheres à igualdade de remuneração, descriminalização do aborto, ampliação de direitos relativos à maternidade, criminalização do assédio e violência sexual. O aluno ou aluna, através da ludicidade do

aprendizado, irá refletir de forma crítica a sociedade em que vive, valorizando a importância da ética e da alteridade. Como a base desse trabalho perpassa o pensamento iluminista, que valoriza a primazia da razão, assim como a defesa do secularismo, condenação da escravidão, reprovação da discriminação e defesa do princípio de igualdade, em contrapartida, apresentaremos um aspecto que não era atendido por este pensamento: a igualdade entre homens e mulheres no casamento.

Queremos alunos que sejam cada vez mais responsáveis por seus direitos e deveres e, principalmente, por aquilo que aprendem. O ensino de história nesse sentido é promotor da cidadania não só na escola, mas para a vida. Não queremos incutir em nossos alunos um otimismo ingênuo, muito menos um pessimismo amargo, mas um realismo esperançoso de que somos protagonistas de nossa própria história e que estudar seja algo prazeroso, numa forma lúdica de aprender e ensinar. Com isso, buscamos desenvolver em nossa prática pedagógica do ensino de história por meio do jogo de cartas, trabalhos de cooperação, empatia, solidariedade, respeito, tolerância, alteridade e tantos outros princípios éticos. Segundo Lilia M. Schwarcz, devemos, enquanto professores, desenvolver uma educação mais autônoma, que procure criar estudantes críticos mas conectados às suas próprias realidades porém não podemos banalizar a desigualdade social, pois quando se trata de enfrentá-la, não há saída fácil ou receita de bolo macio. Desigualdade não é uma contingência ou um acidente qualquer, tampouco é uma decorrência “natural” e “imutável” de um processo que não nos diz respeito. Ao contrário: ela é consequência de nossas escolhas sociais, educacionais, políticas, culturais e institucionais.²² Negligenciar a educação do ensino de história é, ao mesmo tempo, negligenciar parte da cidadania, pois o objetivo aqui é um ensino de qualidade, independente, responsável, ético e laico. Escolarizar mal crianças e jovens desfavorecidos não contribui para a diminuição do analfabetismo, mas para a desigualdade social. Segundo especialistas, cada ano de escolaridade implica um aumento de renda da ordem de 10% a 20%.²³

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de

²² SCHWARCZ, Lilia Mortiz. op. cit., p. 150/151.

²³ Idem, p. 149

cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão do ensino de história aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se deve entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a importância da relação interpessoal.

A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Na perspectiva de construção de cidadania, ela precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e adolescentes pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Talvez, quem tenha aspirações individuais, não entenda a luta coletiva e a escola é o lugar dessa construção coletiva do saber. As questões relativas ao desenvolvimento coletivo e individual e à pertinência cultural, referem-se aqui à construção de conhecimentos e à interação social. O desenvolvimento pessoal deve ser considerado como o processo mediante ao qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence, onde a aprendizagem da experiência humana socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças, adolescentes e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos são fundamentais para a prática do ensino de história através de um processo lúdico de aprendizagem, aprender fazendo, aprender brincando e os jogos de cartas têm esse objetivo.

A educação nunca foi prioridade no Brasil, ou seja, nunca foi direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada na concentração de renda. A historiografia nos mostra que escravos não podiam ser alfabetizados por motivos de segurança para evitar possíveis rebeliões. No Rio de Janeiro, em 1850, conforme o historiador Luiz Felipe Alencastro, havia uma população de 206 mil habitantes, 79 mil escravos, perfazendo um percentual de 38% da população cativa, quase a metade total dos habitantes.²⁴ O restante era formada por mulatos, alforriados, mamelucos, cafuzos, pardos, brancos pobres, negros e uma

²⁴ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.); NOVAIS, Fernando A. (Coord.). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. v. 2.p.23/24

minoria branca de origem europeia abastada. Isso demonstra que a maior parte das pessoas eram analfabetas de pai e mãe. A transição do Império do Brasil para a República não resolveu os problemas sociais advindos do primeiro, até mesmo talvez o tenha potencializado. Havia algumas medidas legais do governo imperial, anteriores à “Lei Áurea”, que contribuíram para a emancipação dos escravos no Brasil, tais como a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico internacional de escravos para o Brasil; a Lei do Ventre Livre, que libertava os filhos de mães escravas nascidos a partir da promulgação dessa lei no ano de 1871 e a Lei dos Sexágênários (1885), que libertava os escravos maiores de sessenta anos de idade. Mas a abolição da escravatura não garantiu a cidadania plena a homens e mulheres libertos no Brasil, nem a República.

A emergência do racismo é portanto, uma espécie de “troféu da modernidade”. Se a presença de negros em espaços de prestígio social já era basicamente vedada, ou muito dificuldade pela escravidão, permaneceu bastante incomum no começo de nossa história republicana. Por isso, o sistema escravocrata só aparentemente restou fincado no passado. Tal configuração social, que levou à exclusão de boa parte da população das principais instituições brasileiras, produziu ainda um apagamento dos poucos intelectuais negros que haviam logrado se distinguir na época colonial e especialmente durante o Império. Também ocultou a formação de uma série de sociedades, associações e jornais comunitários negros, idealizados na República, que procuravam, na base da coletividade, lutar pela necessária inclusão social. Conforme define o sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva, essa seria uma “dupla morte” das pessoas negras; mata-se o indivíduo mas também sua memória.²⁵

A não inclusão dos negros na sociedade brasileira como cidadãos plenos e o forte preconceito social sofrido pelos ex-escravos nos primeiros anos pós-abolição foi marcante em nossa história. Atualmente, o racismo continua presente, pois não desapareceu na sociedade brasileira.

A Primeira República (1889-1930) restringiu a cidadania, num sistema federativo que preservava a descentralização em relação ao governo central, mantendo o individualismo político e econômico que fortalecia uma elite política local, os famosos coronéis e nas instâncias estadual e federal, oligarcas, esses baseavam o seu poder na concentração fundiária da propriedade da terra e manipulação eleitoral. A propriedade privada era o critério de liberdade, onde a maior parte da população no campo ou na cidade tinham a sua cidadania restringida. Somente na Nova República tivemos uma Lei chamada de Cidadã, foi a Constituição de 1988, que possibilitou a

²⁵ Idem, p. 31

ampliação e direitos aos cidadãos após a Ditadura Militar (1964-1985). A cidadania ainda está sendo construída no Brasil, não é algo que está pronto e acabado, mesmo cambaleante nos dias atuais.

1.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de História

A Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, recebeu a primeira versão em 2014, mas foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura em dezembro de 2017.²⁶ A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo desses anos de escolaridade. Orientada pelos princípios éticos e políticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

No que se refere às ciências humanas, geografia, história, filosofia e áreas afins, a BNCC visa a um compromisso educativo na valorização de aspectos ambiciosos para a formação ética dos alunos, propondo também a ampliação e o aprofundamento da aprendizagem dessas disciplinas no Ensino Fundamental. Além disso, este documento deixa claro, pois qualquer um que fizer a leitura correta das suas propostas, entenderá que ela pressupõe que o ensino das particularidades das ciências ditas humanas têm de ser norteadas por um compromisso educativo com base na justiça social, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou

²⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate ao preconceito de qualquer natureza.

O ensino de história, em suas diversas matizes de trabalho, entende que a História enquanto disciplina prioriza o tempo e o espaço como meio explicativo das ciências humanas e é neste sentido que não podemos dissociar uma coisa da outra; uma vez que a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas históricas.

A prática do ensino de história busca, em seus conteúdos, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial, que são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio e Fundamental. Em vista disso, pensar a História é pensar o homem no tempo. Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber.

Para o historiador Reinhart Koselleck o tempo se constrói de forma singular numa perspectiva de que cada Presente não apenas reconstrói o Passado a partir de uma problematização gerada num tempo atual, mas ainda que cada Presente ressignifica tanto Passado quanto o Futuro. Em consequência disso, estabelecendo os conceitos de Espaço de Experiência (presente-passado) e Horizonte de Expectativa (presente-futuro). Partindo desse ponto de vista conceitual que vamos entender as rupturas e continuidades históricas do mundo medieval e a emergência do mundo moderno europeu. Entendendo o tempo como condição criador dos espaços históricos e compreender os estratos do tempo em diferentes planos, agindo simultaneamente²⁷. Conforme Koselleck numa assimetria entre duas instâncias de temporalidade, o Presente concebe uma nova maneira de relação entre Futuro e Passado.

A História designa etimologicamente relatos e não acontecimentos contados. Em grego, *historia* significava “pesquisa, informação”, em seguida, “conhecimento” daquilo sobre o que

²⁷ KOSELECK, Reinhard. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 09

fomos informados e “relato” daquilo que aprendemos. Em vista disso, o objeto desta pesquisa se relaciona com os desafios do ensino de história no mundo contemporâneo, promovendo uma reflexão sobre o seu ensino como possibilidade de conhecimento e de problemas colocados à historiografia pela aceleração radical do tempo. De acordo com o artigo de Marcelo Abreu e Marcelo Rangel, a modernidade produziu instabilidade, onde tudo passa a ser contestado: “O problema é que a modernidade também não permitiu que os enunciados historicistas a reestabilizassem, ao menos num primeiro momento e da forma pretendida, de modo que eles também passaram a ser contestados”²⁸.

Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio ou Fundamental, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa.

Em sala de aula, há questões para as quais buscamos respostas em conjunto com os nossos alunos, mas não de forma definitiva, pois o objetivo é estimular a curiosidade, a vontade de conhecer o que há de mais profundo dentro de si mesmo.

A BNCC ainda nos proporciona um suporte para o pensar crítico sobre as possibilidades de refletir o tempo em suas diversas matizes, sejam históricas, físicas, matemáticas e filosóficas. A ampliação do horizonte de sentido alarga-se para a curiosidade e o gosto pelo saber, pois tudo é história.

Acreditamos que o fenômeno científico e, inclusive, o religioso, encontram na História um estudo em seus aspectos filosóficos, sociológicos ou psicológicos, sendo o objetivo principal nesse caso a compreensão da ciência e do sagrado na vida humana e como isso está sendo incluído no ensino de História enquanto disciplina. Certa vez um aluno me questionou: “Para que eu quero aprender História, se eu tenho o Google?” Respirei fundo e respondi que o ofício do historiador é organizar e sistematizar o pensamento e problematizar o passado a partir da experiência do presente para compreensão de outras temporalidades, coisa que o Google não

²⁸ RANGEL, Marcelo de M.; ARAUJO, Valdei L. de. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 8, n.17 abr., 2015.

pode fazer, pelo menos acredito que não, pois penso o historiador como um anjo que registra e não como um juiz que condena.

2 A ÉTICA DA ALTERIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos. (MONTAIGNE, Michel. *Ensaaios. Dos Canibais*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1984.p. 101).

Segundo o dicionário da língua portuguesa, a palavra “bárbaro” caracteriza: “bár.ba.ro *sm* Indivíduo dos povos bárbaros. Adj 1 Selvagem, sem civilização. 2 Desumano, cruel. *Interj.* Exprime espanto ou admiração.”²⁹ Partindo desse ponto de vista, bárbaro é o homem não-civilizado. Para os gregos e romanos, bárbaro é o estado de quem é estrangeiro e não-civilizado. Posteriormente, para os cristãos, bárbaro é o estado dos não-evangelizados. Daí concluímos a ideia errônea da existência de uma “civilização ocidental” superior e diferente da barbárie (outras civilizações) segundo o pensador Michel de Montaigne. Pois para Montaigne os fatores culturais são importantes para compreender que não podemos julgar os povos de outras culturas pelos valores dos costumes do país em que vivemos. O eurocentrismo como uma prática ou influência política, econômica, social, cultural exercida pela Europa sobre outras áreas geopolíticas do mundo já estava sendo criticado no século XVI no capítulo sobre Os Canibais do livros Ensaaios de Montaigne.

Os povos originários das Américas foram escravizados e utilizados como força de trabalho em lavouras e minas, inseridos pelo homem branco e colonizador no mundo diferente ao seu modo de vida. A colonização tornou-se sinônimo de invasão, exploração e destruição de culturas tão antigas quanto a dos europeus invasores. O não reconhecimento da diferença levou os europeus à escravidão dos índios como modo de desenvolvimento comercial e lucrativo de seus interesses privados ao longo dos séculos XVI e XVII. Não podemos, ainda, da formação do passado africano, quando o homem negro foi brutalizado e raptado da África para o Brasil, assim transformado em ferramenta de trabalho por conta da escravidão portuguesa. Na prática do ensino de história, desejamos criar um sentimento de pertencimento em nossos alunos de suas raízes históricas, obviamente tomando como ponto de partida os pensadores renascentistas e iluministas na busca de compreensão do mundo contemporâneo. As origens de nossas matizes

²⁹ BÁRBARO, In: *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 62.

indígenas e africanas são importantes para o reconhecimento e pertencimento dos alunos (as) e de seu compromisso com as causas dignas de serem defendidas, num país chamado Brasil ainda assolado pela desigualdade social, racismo, xenofobia, preconceito, feminicídio, homofobia etc.

O alunado negro e pardo da rede pública estadual de ensino tem, via de regra, muito baixa de oportunidades em comparação aos brancos, principalmente no que se refere à escolaridade e renda. Não se dão conta do estigma social produzido pela escravidão e muitos ainda não se reconhecem como negros, uma dificuldade identitária não resolvida no Brasil. Além disso, os problemas e dificuldades enfrentados pelos afrodescendentes são uma realidade, tal como o preconceito racial e a exclusão social. Como o racismo atualmente é velado no país, levanta questões polêmicas, que por sua vez fazem surgir debates acalorados entre os contrários e os defensores da adoção de cotas nas universidades públicas e nos órgãos públicos no Brasil. A UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) foi a primeira universidade a implantar o sistema de cotas raciais, numa necessidade de se fazer valer a adoção de políticas públicas.

A dicotomia entre superior e inferior é desastrosa até os dias de hoje, como se pudéssemos medir quais povos são superiores ou inferiores, ou indivíduos superiores ou inferiores. Toda civilização praticou e pratica ainda atos de barbárie, constituindo verdadeiros atentados aos direitos fundamentais da pessoa humana. Podemos dar como exemplo, crimes nazistas, torturas etc. Neste sentido, toda violência pode ser considerada um ato de barbárie.

O movimento intelectual que surgiu do Renascimento italiano e europeu explorado neste trabalho contribui para melhor entendermos o mundo moderno e contemporâneo. Queremos aqui nos esforçar para mostrar a dignidade do espírito humano, num apelo não somente à confiança da razão e ao espírito crítico, mas à emoção e ao sentimento. Com isso, entender que somos fatores de cultura, uma vez que nos colocamos como mais um na diferença que nos caracteriza enquanto seres humanos. Buscamos situar o homem no centro de nossa reflexão e os meios de realização de um método lúdico de aprendizagem.

O homem como criador de seu próprio ser é capaz de forjar a sua própria natureza através da história. No sentido atual do termo, humanidade é um ato sem qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, porém, estruturar uma personalidade conforme uma “paidéia”³⁰ grega,

³⁰ Paidéia (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Será na mesma Grécia que se

um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição positiva da cultura brasileira, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico no processo de ensino e aprendizagem de História.

Não se pode negar que, hoje, professores sofrem com a crise educacional no Brasil, pois estão sós. Educadores oprimidos e mal remunerados, sem motivação, levando muitas vezes os problemas pessoais para sala de aula, dificilmente produzem um senso crítico nos alunos. Educar ou escolarizar são atitudes políticas, mas requerem tempo, investimento e podemos considerar a não formação do indivíduo como uma forma de coerção sem o uso da força. Além disso, há uma desistência escolar muito grande por parte dos alunos, reféns do desemprego, violência e criminalidade. A *paidéia* para a formação do indivíduo não é a de ensinar um saber, mas construir um saber-fazer. De acordo com a filósofa alemã Hanna Arendt, a crise da educação no mundo moderno atinge todas as áreas da vida humana.

A crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas. Na América, um dos aspectos mais característicos e reveladores é a crise periódica da educação a qual, pelo menos na última década, se converteu num problema político de primeira grandeza de que os jornais falam quase diariamente. Na verdade, não é necessária grande imaginação para se avaliarem os perigos decorrentes de uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar. Os vãos e inumeráveis esforços das autoridades responsáveis pelo controle da situação mostram bem toda a gravidade do problema.³¹

Inserir crianças e jovens no mundo dos adultos é uma tarefa educacional, porque se trata da formação primeira, que é dever dos pais e depois a escolarização pelos professores. O mundo onde a criança chega e do qual fala Arendt, é o mundo em que estão contidas as experiências humanas, os artefatos, o trabalho como forma de construção deste mesmo espaço. Assim, efetivando a reflexão a respeito do mundo, Duarte e César (2010) explicam a ideia de mundo em Arendt:

Para Arendt (1995), o mundo é uma construção propriamente humana, constituído por um conjunto de artefatos e de instituições duráveis, destinados a permitir que os homens estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. No pensamento de Arendt (1995), o mundo refere-se

inicia um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje. Ver: JAEGER, WERNER. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 3-4.

³¹ ARENDT, Hannah. op. cit., p. 21.

também àqueles assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros. Neste sentido mais restrito, o mundo também designa o conjunto de instituições e leis que lhes é comum e aparece a todos. Trata-se daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da vida e da morte das gerações a fim de que se garanta alguma estabilidade a uma vida que se encontra em constante transformação, num ciclo sem começo nem fim no qual se englobam o viver e o morrer sucessivos.³²

Acreditar que seja possível pensar um conjunto de características específicas do ser humano que o torna diferente dos outros animais, por meio de pensadores renascentistas e iluministas, e de uma forma lúdica em um jogo de cartas, abre as janelas do nosso olhar para muitas possibilidades. Assim, quando pedimos a alguém para “agir com humanidade”, pedimos que agisse com bondade natural, com indulgência, com “humanismo”, sem crueldade, mas com justiça.

A partir do romantismo, a noção de paixão vai adquirindo um sentido de desejo, de exaltação, que impele o indivíduo a um objetivo desejado. Assim, a paixão opõe-se à razão e à reflexão, enquanto impulso, sentimento, emoção, que faz com que o indivíduo aja visando a satisfação de um desejo. Mas o objetivo aqui não é fazer com que a paixão anule a razão e a vontade, mas que reforce as mesmas. Podemos exemplificar apresentando que é possível aos nossos alunos desejarem o conhecimento sem perder o senso crítico de buscar saber e sair do conformismo, pois trata-se de um comportamento de dependência social e moral consistindo para o indivíduo adotar modos mais ou menos mecânicos de agir no mundo, por vezes até mesmo inconsciente. Sem desejo e espírito crítico, as opiniões, as normas, os modelos, os costumes e usos de seu meio social ou do grupo com o qual se identifica leva à aceitação do *status quo*. Segundo o próprio Kant dizia, o indivíduo só consegue ascender à existência moral autêntica renunciando à facilidade do conformismo. É contra as ideias conservadoras que nos opomos, o anticonformista é aquele que se opõe sistematicamente e declaradamente à toda ideia conservadora, avesso às mudanças negativas ao enobrecimento da vida e do caráter humano.

A onda conservadora que assola o mundo o Brasil atualmente é formada por uma direita radical que busca conservar o que há de mais negativo e atrasado na religião e nos costumes, baseando-se numa moral conservadora e negacionista da sua própria história, chegando ao ponto de afetar direta e indiretamente o âmbito escolar nos dias de hoje. Até mesmo se produziu uma falsa imagem de propagar uma pseudo salvação democrático-liberal de defender o Bem contra o

³² CÉSAR, M. R. e DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo, In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. p. 825.

Mal no país, dicotomia absurda, no mínimo. O Estado é laico como também é o ensino, porém, forças de grupos religiosos organizados junto ao governo pretendem recorrer à religião como força moral na esfera pública e educacional.

A filósofa Hannah Arendt em sua obra *Entre o Passado e o Presente* afirma que os Tempos Modernos foram um momento histórico do surgimento do *Secular*, a passagem do tempo de Deus para o tempo dos homens. Arendt nos aponta pensadores consagrados na História da Filosofia através de Descartes, Hobbes e Kant, dentre outros. Na modernidade, anteriores a estes como Maquiavel, por exemplo, não recorreram à religião em suas teorizações ou formulações políticas e filosóficas. Conforme Hannah Arendt:

Secularização significa, antes de mais nada, simplesmente a separação de religião e política, e isso afetou ambos os lados de maneira tão fundamental que haja ocorrido a gradual transformação de categorias religiosas em conceitos secular que os defensores da continuidade ininterrupta procuram estabelecer.³³

Certa vez, Hannah Arendt escreveu em seu livro de 1951, *Origens do Totalitarismo*: “O súdito ideal do governo totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, mas aquele para quem já não existe a diferença entre ao fato e a ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento).”³⁴

Hannah Arendt notabilizou-se, sobretudo, por suas reflexões sobre a situação do mundo contemporâneo e sobre as crises que marcam a nossa época: crise da religião, crise da tradição filosófica e crise da autoridade política. Na filosofia política, é importante a sua análise sobre o totalitarismo, que o interpreta como resultante precisamente da crise de autoridade. Para resolver essas crises, a autora propõe a retomada de algumas características básicas dos movimentos revolucionários modernos como a Revolução Americana e Francesa, em que o sistema de conselhos tornava as decisões políticas mais democráticas e participativas. Segundo esta filósofa alemã, suas reflexões sobre o mundo atual e sobre as crises que marcaram a nossa época no século XX tal como a crise da religião, crise da tradição filosófica e crise da autoridade política são questões das quais nos apropriamos e são pertinentes para o nosso trabalho no século XXI.

³³ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. 1979. p. 102.

³⁴ ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013. p. 526

Com a expressão “vida ativa”, Hanna Arendt pretende designar três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. São fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra. Conforme Arendt:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.³⁵

O homem se realiza pelo seu trabalho, é por este que se dedica a vida e a sobrevivência. O trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A relação do homem com o trabalho é o que proporciona a ele sua dignidade e permanência no mundo, uma vez que busca superar a efemeridade da vida fazendo com que a sua obra seja o produto de sua própria vida. A obra e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. Conforme Arendt:

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato toma-se imediatamente uma condição de sua existência.³⁶

O homem é igual na diversidade que nos caracteriza, somos seres individuais e autônomos, respeitando atitudes ou posições de mundo diferentes, até mesmo divergentes que, no entanto, se respeitam mutuamente num pluralismo democrático. A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá. Neste sentido, temos de ter prazer em viver, o que é uma das dimensões básicas da vida afetiva. O prazer opõe-se ao sofrimento, caracterizando-se pela consciência a satisfação de uma tendência ou desejo.

A relação entre os domínios público e privado nos remete a algumas abordagens, pois temos duas vidas, segundo Hannah Arendt. Viver a vida a partir de nossas necessidades biológicas, que se encontram no âmbito do privado e viver no mundo, no campo compartilhado, na política e na própria esfera pública.³⁷ A riqueza privada torna-se condição para admissão à

³⁵ ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. p. 9.

³⁶ Idem. p.10.

³⁷ Ibidem. p. 61/62.

vida pública, pois garante a razoável certeza de que o homem livre pode se dedicar à vida pública uma vez que não estará constrangido a prover os meios de sua subsistência. Segundo Arendt, “A pobreza força o homem livre a agir como escravo”.³⁸

Brasil, grupos conservadores, tradicionais e bancadas evangélicas ora unindo, ora disputando poder político entre si, afetam o sistema educacional direta ou indiretamente nos dias de hoje. Podemos dar como exemplo a defesa do criacionismo, terraplanismo e todo o tipo de revisionismo histórico tosco e sem sentido. Ainda mais: acusam professores de defenderem e fazer apologia à “ideologia de gênero” em sala de aula. Tais pessoas acreditam que a única forma existente de família é a nuclear, pai, mãe e filhos, assim desconsiderando outras formas de organização social familiar. A sociedade vem, a cada dia, adaptando-se às realidades vivenciadas pelas pessoas e, com isso, o conceito de família passou a ser visto de maneira plural. A política trata da alteridade, da convivência entre os diferentes como afirmou Hanna Arendt:

A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. Enquanto os homens organizam corpos políticos sobre a família, em cujo quadro familiar se entendem, o parentesco significa, em diversos graus, por um lado, aquilo que pode ligar os mais diferentes e por outro aquilo pelo qual formas individuais semelhantes podem separar-se de novo umas das outras e umas contra as outras.³⁹

Neste aspecto, a igualdade essencial aos homens pode ser colocada em risco quando o corpo político é organizado pelo interesse privado, indicando uma disputa no âmbito político e educacional por privilégios individuais. A aspiração individual nesse sentido busca prevalecer sobre o coletivo, mais ainda, sobre a coisa pública. O ensino de História tem o compromisso de estabelecer experiências temporais e problematizar o presente, passado e futuro, partindo do Mundo Moderno ao Contemporâneo para dar sentido, nas aulas, aos problemas sociais, econômicos e políticos que enfrentamos hoje. Essas balizas são importantes, uma vez que queremos extrapolar o horizonte de compreensão de uma História fincada no solo europeu e eurocêntrico. Ao contrário disso, iremos reproduzir a desigualdade e não reconhecimento da diversidade que nos caracteriza, aceitando a uniformização quase religiosa da História. Conforme Hanna Arendt:

³⁸ Ibidem. p. 79.

³⁹ ARENDT, Hannah. *O Que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 2

Nessa forma de organização, a diversidade original tanto é extinta de maneira efetiva como também destruída a igualdade essencial de todos os homens. A ruína da política em ambos os lados surge do desenvolvimento de corpos políticos a partir da família. Aqui já está indicado o que se torna simbólico na imagem da Sagrada Família: Deus não criou tanto o homem como o fez com a família.⁴⁰

A política é a relação entre os cidadãos e sociedade, as formas de poder e as condições em que elas são exercidas, levando em conta o sistema de governo e a justificação das decisões políticas. Segundo o filósofo Aristóteles, o homem é um animal político, que se define por sua vida na sociedade organizada politicamente. Na concepção clássica, o homem pode atingir a felicidade na sociedade, em sua existência coletiva.

A solução ocidental cristã de uma concepção monoteísta de Deus, em cuja imagem e semelhança o homem foi criado, impossibilita a política dentro do mito ocidental da criação pois, para resolver isso necessitou transformar ou substituir a política pela História. Através da ideia de uma história mundial, a pluralidade dos homens é dissolvida em um indivíduo-homem, depois também chamada de Humanidade. Daí o monstruoso e desumano da História, que só em seu final se afirma plena e vigorosamente no âmbito da política. Buscamos, por meio do ensino de História, um conhecimento plural e singular de nossas matizes históricas, ampliando assim os horizontes de compreensão e proporcionando visibilidade à história dos excluídos e negligenciados, produzindo uma identidade de pertencimento cultural em nossos alunos.

Portanto, de acordo com o filósofo e escritor romano Cícero, a *Res Pública* deve prevalecer sobre o interesse privado⁴¹. Uma vez que a relação entre o público e o privado nos pressupõe uma questão essencial, ou seja, a ética na política, esta é afetada quando o domínio privado se sobrepõe ao domínio público. Em consequência disso, desvios institucionais surgem e os mais comuns são: nepotismo, favorecer parentes em cargos públicos; clientelismo, criação de redes de influências na política de Estado; corrupção, descumprimento do dever em troca de vantagens públicas e patrimonialismo, trocas de favores políticos no governo.

Por tudo isso, vale ressaltar que a subjetividade levada a cabo nos dias atuais através de alguns políticos na construção do mito fundador do Brasil se baseiam destruição da natureza e não em sua exaltação, mas também na ideia de Deus, por sinal acima de todos, como o faz sem nenhum pudor e vergonha, como por exemplo, o presidente da República (Jair Bolsonaro), em seus discursos e defesa de um Estado que não reconhece a importância das diferenças sociais e a

⁴⁰ Idem. p. 2

⁴¹ CICERO, M. T. *Da república*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 305/306.

relevância da história. Por isso, acredito na necessidade de pensar a retórica da alteridade para o ensino de história num debate contemporâneo inserido neste contexto de luta pela democracia é urgente e necessário, visto que expor as contradições do Brasil seria o caminho para o reconhecimento da “verdade” em oposição a “falsidade”, diferente do Brasil burlesco, caricatura e idealizado de alguns governantes, assim diferenciando o país oficial do país real.

2.1 O homem e a sua disposição para a alteridade

O Filósofo Aristóteles, que viveu no século V A.C, em *Ética a Nicômaco*, afirma que: “um instinto social é implantado pela natureza em todos os homens.”⁴² Com isso, Aristóteles afirma o caráter social do homem por excelência, que se reconhece por meio da sociedade, da comunidade política. Aristóteles acreditava que aquele que for incapaz de viver em sociedade, será uma besta ou um deus, não uma parte do Estado. Portanto, o homem fora da sociedade não se humaniza, é um animal (besta) ou um deus, que basta a si mesmo, uma vez que o homem sem a cultura e sem a sociedade, não é um ser humano em sua totalidade, mas só um animal com características fenotípicas e genotípicas humanas. O homem é uma invenção social.

O filósofo Ernest Cassirer, em sua obra *Ensaio sobre o Homem*, para obedecer à exigência do deus délfico, cumprir o dever religioso de auto-exame e autoconhecimento, analisa que Sócrates aborda o homem individual para assim defini-lo. Porém, seu discípulo Platão reconheceu as limitações argumentativas do mestre. E, para resolver essa questão, Platão declarou que deveríamos definir o homem de modo mais amplo pois, para este, o homem não deve ser estudado em sua vida individual, mas em sua vida política e social. Visto que uma teoria do homem não seria satisfatória caso não estivesse relacionada com a natureza do Estado, pensar uma teoria do Estado e do homem ao mesmo tempo, é pensar o que é o homem. No entanto, na história da humanidade o Estado, em sua forma presente, é um produto tardio do processo civilizador, uma vez que, muito antes de o homem descobrir essa forma de organização social, ele havia feito outras tentativas de organizar seus sentimentos, desejos e pensamentos, como afirma Cassirer.

⁴² ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 256.

Nota-se que o Estado, por mais importante que seja, não é tudo. Devem ser compreendidas as outras tentativas da organização humana. Tais organizações e sistematizações contidas na linguagem, no mito, na religião e na arte são relevantes para o estudo do homem. Mesmo que a história da existência do Estado não tenha uma história separada do mito, da religião, da arte, da técnica, estas têm um valor próprio e muito relevante na história humana.

Conforme o filósofo Cassirer:

A característica destacada do homem, sua marca distintiva, não é a natureza metafísica ou física, mas o seu trabalho. É este trabalho, o sistema das atividades humanas, que define e determina o círculo da “humanidade”. Linguagem, mito, religião, arte, ciência e história são os constituintes, os vários setores desse círculo. Uma “filosofia do homem” seria portanto uma filosofia que nos proporcionasse uma compreensão da estrutura fundamental de cada uma dessas atividades humanas, e que ao mesmo tempo nos permitisse entendê-las como um todo orgânico. A linguagem, o mito e a religião não são criações isoladas, aleatórias. Então unidas por um vínculo comum. Mas este vínculo não é um *vinculum substantiale*, como foi imaginado e descrito pelo pensamento escolástico; é antes um *vinculum functionale*. É a função básica da fala, do mito, da arte e da religião que devemos buscar por trás de suas inúmeras formas e expressões, e para a qual em última instância devemos tentar encontrar uma origem comum.⁴³

É sabido que, desde o Paleolítico, o homem busca extrair da natureza o que necessita e sente, transformando a si mesmo e a paisagem pelo seu trabalho. E, cada vez que isso ocorre, o conhecimento humano se amplia e a consciência se desenvolve. No Paleolítico Superior, há cerca de 50 000 anos, está associado não só à cultura material do homem ou *H. sapiens*, mas também aos seus símbolos, que estão relacionados ao processo de desenvolvimento biológico da espécie.

Logo, o que diferencia o homem dos outros animais é sua capacidade racional reflexiva e não imediata, mas ainda sua criatividade para dominar a natureza por meio de seu trabalho. Pode-se tomar como exemplo as técnicas produzidas pelo homem desde o Paleolítico à Revolução Industrial, do século XVIII à Revolução Tecnocientífica informacional, dos séculos XX e XXI. Outra característica que diferencia o homem dos outros animais é sua estrutura físico-biológica e potencialidade intelectual. O homem é um ser carente, um ser de deficiências, faltando atributos físico-biológicos para viver no meio natural. O homem, enquanto ser não-adaptável à natureza, busca superar suas limitações dominando o meio circundante por meio de sua potencialidade intelectual, que assim compensa suas deficiências.

⁴³ Cassirer, Ernest. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 115.

Para não fugir à pergunta, portanto, o que é o homem? Podemos responder que o homem é um animal da classe dos mamíferos da ordem dos primatas, da família dos homínídeos, do gênero *homo*, da espécie *sapiens*. A nossa diferença específica seria a política (Aristóteles)? A Razão (Os Estoicos)? O riso (Rebelais)? A liberdade (Rousseau)? O trabalho (Marx)? Cremos que, filosoficamente, um ser humano é um ser que tem de tornar-se humano, tanto quanto pessoa. Há muito que fazer nesse sentido. *Homo Sapiens* é uma espécie animal; a humanidade é criação cultural. Então, o que é o homem?

Segundo o filósofo André Conte-Sponville:

O homem é um ser de uma afetividade intensa e instável, que sorri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser fruidor, ébrio, extasiado, violento, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que sabe a morte e não pode acreditar nela, um ser que secreta o mito e a magia, um ser possuidor pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, à errância, um ser único que produz desordem. E, como chamamos de loucura a conjunção da ilusão, da desmesura, da instabilidade, da natureza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver que *homo sapiens* é o *homo demens*. Logo, o homem é um ser sempre a conquistar e sempre inacabado.⁴⁴

O homem é o ponto central da ética da alteridade e conseqüentemente para o ensino de história no mundo contemporâneo. A importância do ensino de história contribui para a construção de um aluno crítico e reflexivo acerca dos fatos e acontecimentos da realidade. A ética da alteridade estimula a construção do sujeito enquanto ser pensante e a promoção das relações sociais.

2.2 O que é ética da alteridade?

A “ética da alteridade” é uma forma de compreender o mundo no qual estamos inseridos, já que somos fatores de cultura, ou seja, de que somos providos de diferença em relação ao outro.

O termo *ética* deriva do grego “*ethos*” (caráter, modo de ser de uma pessoa). Ética é um conjunto de valores e princípios que norteiam a conduta humana em sociedade. A ética serve para que haja um equilíbrio e bom funcionamento social, possibilitando que ninguém saia prejudicado.

⁴⁴ CONTE-SPONVILLE, André. *A filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 116

E *alteridade*, do latim “alteritas” é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o ser humano social interage e é interdependente do outro. Do latim, alter: outro, característica do que é outro e se opõe ao mesmo. O filósofo grego Aristóteles nos legava um conceito de alteridade por oposição e diferença: “Outro se diz dos seres que possuem pluralidade de espécies, de matéria ou de definição de sua substância: o Outro apresenta significações opostas às do Mesmo” (Aristóteles).⁴⁵

Então, definimos o conceito de “Ética da Alteridade” como o reconhecimento de que somos, enquanto indivíduos na coletividade, mais um na diferença. Partindo do pressuposto básico de que o homem, na interação social, é interdependente do outro, porque o “eu-individual” só existe mediante o contato com o outro diferente de si mesmo, que ao mesmo tempo torna-se relevante para o enobrecimento da vida e do próprio caráter humano. Com isso, a empatia, respeito e igualdade são desejadas na diversidade que nos caracteriza para a promoção do bem comum. A “ética” e a “alteridade”, nesse sentido, caminham lado a lado, pois a alteridade aqui não é concebida pela oposição aristotélica, mas pela complementaridade da afirmação da diferença.

Não queremos aqui simplesmente teorizar uma ética da alteridade, mas aplicá-la por meio do ensino de História. Faz-se urgente uma filosofia prática que tenha por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da finalidade do sentido da vida humana e da consciência moral. A ética da alteridade está preocupada em auxiliar o ensino de História por meio de práticas educativas de ensino e aprendizagem. Mas vai além disso: visa a elaboração sobre razões de se desejar a justiça e a harmonia social e os meios de alcançá-la em sala de aula.

No tratado de ética de Aristóteles, aparentemente dirigido ao seu filho Nicômaco, o filósofo defende a virtude como “justa medida”, que pode ser atingida pelo homem se este demonstrar prudência (*phronesis*) em suas decisões. Assim, o que permite ao homem atingir a felicidade (*eudaimonia*) é o equilíbrio entre o excesso e a falta, que é a realização da vida do homem virtuoso.

O que vamos buscar fazer é estimular o que há de melhor em potencial nos nossos alunos através de um jogo lúdico de cartas e aguçar o desejo pela aprendizagem. É evidente que a prudência e a justa medida são fatores importantes em tal processo de ensino, levando em conta

⁴⁵ ARISTÓTELES. Op. cit., p. 268

também o processo de interação da dinâmica do próprio desenrolar do jogo em questão. Na base de tudo estará a felicidade e o prazer do aprender juntos, docentes e discentes.

Entendemos genericamente o ato de educar como uma ação de promover o aprendizado, que compreende todos os processos, institucionalizados ou não, que visam com isso transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento, cujo objetivo é garantir a continuidade da cultura de uma sociedade. Então, queremos ir além dessa visão simplista sobre o ato de educar. A ética da alteridade propõe uma troca de experiência entre alunos(as) e professores(as) no processo contínuo de aprendizagem. Mas que troca é essa? Digo que é uma troca de experiência lúdica para construir no processo de aprendizagem um conjunto de procedimentos dos quais o aluno é o protagonista do desejo de aprender e o professor(a) é pesquisador e autor do próprio projeto em questão aplicado em sala.

Temos de deslocar o alunado do lugar comum, provocar espanto, desempenhar uma reação emocional que leve à crítica construtiva sobre si mesmo e à sociedade da qual fazemos parte. A emoção é um sentimento de prazer ao nosso favor, mas também de desprazer, caso não for utilizado na medida certa por meio da prudência, pois o que queremos e desejamos é que o alunado chegue à reflexão gerando autonomia.

É importante ter uma visão de totalidade e perceber o homem em sua diversidade que o caracteriza. Na pluralidade, para buscar o que é comum em nós, é necessária a capacidade de se organizar politicamente, de antemão, primeiramente nas diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas. A educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos.

A reflexão sobre os princípios da educação deve levar em conta este processo de estranheza em face ao mundo. É imprescindível o desejo de conhecer, abrindo a consciência para novos saberes e ser afetado por eles. Sair do lugar comum é um dos objetivos desse trabalho.

O sentido grego da palavra espanto é admiração. Não podemos deixar morrer a capacidade de admirar o mundo dentro de nós, reconhecer a nossa ignorância diante do mundo que nos cerca não é para provocar medo, mas admiração. Indagar aquilo que antes ignoramos de modo positivo nos leva a novas descobertas.

Compreendemos que a escola tem de ser autônoma e não um acúmulo de tecnologias. Como somos seres que sempre estamos a nos reinventar, devemos refletir sobre as alternativas e escolhas possíveis de aprendizado. A ética da alteridade no ensino de História enfrenta um desafio no mundo contemporâneo, considerando a convivência como uma proposta contra a alienação e desumanização.

A ética da alteridade produz admiração, desperta interrogações dentro de nós mesmos e sobre nossas práticas cotidianas. Pessoas capazes de indagar sobre si mesmas, conscientes e problematizando o meio social em que vivem não são passivas, mas desafiadoras da realidade e, em decorrência disso, são capazes de superar as adversidades da vida. A ética da alteridade faz perceber não só os problemas expostos, mas também as questões sociais silenciadas, tornadas invisíveis ou mesmo rejeitadas.

Com tudo isso, podemos afirmar que a ética da alteridade é um ponto de partida teórico e prático ao mesmo tempo, cujo objetivo orienta nossas ações para o enfrentamento do desafios no mundo contemporâneo. Esta capacidade de pensar e agir, reelaborar experiências pode nos auxiliar nas respostas, diante do que consideramos uma ameaça ao projeto de educação que queremos e desejamos. Mesmo diante do cansaço, não podemos deixar que a fadiga nos roube o tempo e a visão de mundo democrático e de direito que buscamos. Tudo o que fazemos deve ser útil para o desenvolvimento intelectual, pois nada está perdido.

A ética da alteridade produz em nós um realismo esperançoso de que tudo pode ser diferente, uma vez que tudo pode mudar. Nada é estático, sempre em constante transformação. O homem é o protagonista de sua História e os desafios devem ser compartilhados como forma de mediação e reflexão do que pretendemos com nossas experiências. A escolha de enfrentamento dos desafios ou não são individuais, mas uma coisa é certa: todos somos afetados pelas escolhas fazemos.

2.3 A contribuição de Derrida

O filósofo franco-argelino, Jacques Derrida foi professor na École Normale Supérieure de Paris. Derrida foi influenciado pelo estruturalismo de Lévi-Strauss e Lacan, bem como pela

fenomenologia de Husserl e o pensamento de Heidegger, ele desenvolveu sua filosofia baseada e caracterizada pela criação de um termo próprio e pela proposta do método da “desconstrução”, no qual se pode destacar a influência de Heidegger, em sua fase final sobre o caráter não-representacional da linguagem.

Se um dia a invasão *estruturalista* batesse em retirada, abandonando suas obras e seus sinais nas plagas da nossa civilização, tornar-se-ia um problema para o historiador das ideias. Talvez mesmo um objeto. Mas o historiador cometeria um erro se assim fizesse: o próprio gesto de a considerar como um objeto o levaria a esquecer o seu sentido, e que se trata antes de mais nada de uma aventura do olhar, de uma conversão na maneira de questionar todo o objeto. Os objetos históricos— os seus — em especial. E entre si, muito insólita, a coisa literária.⁴⁶

É percebido que Derrida critica o logocentrismo, ou seja, o lugar central que o discurso racional ocupa em nossa tradição intelectual, sobretudo na metafísica⁴⁷. A “desconstrução” visa “dissolver” a linguagem para que esta dê lugar ao que Derrida chama de “escritura”. Seria um fazer aparecer o horizonte histórico em que a “escritura” tem lugar. Procura tratar o que a considera temas “marginais”, a margem da tradição, o que está fora dos livros. A repetição, a polissemia, a diferença e a disseminação são instrumentos da “desconstrução”, método que tem tido grande influência, sobretudo na crítica literária contemporânea. Segundo Derrida: “O fenômeno estruturalismo merecerá contudo ser abordado pelo historiador das ideias, devido a toda uma zona irredutível de irreflexão e de espontaneidade, devido à sombra essencial do não-declarado.”⁴⁸

A “desconstrução” é um método de análise e interpretação de textos que caracteriza uma postura filosófica. A “desconstrução” não consiste em passar um conceito a outro, mas sim em inverter e deslocar uma ordem conceitual bem como a ordem não-conceitual à qual está assim articulada. Desse modo, procura-se explorar os vários significados ocultos e implícitos que constituem o modo de operação do texto, sua “disseminação”, revelando suas contradições internas e estabelecendo um sentido que pode ir além e mesmo contra o pretendido autor, por exemplo. Geralmente a “desconstrução” notabilizou-se nas décadas de 70 e 80 pela crítica da desconstrução literária, principalmente. A estrutura é a unidade da forma do sentido, constitui o ato do autor antes de ser ato crítico. Por outro lado, a desconstrução da chamada Pós-

⁴⁶ DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 13.

⁴⁷ MARCONDES, Danilo. JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 185. Metafísica: é uma área do conhecimento que faz parte do objeto de investigação da filosofia. A metafísica estuda os princípios da realidade para além das ciências tradicionais como a física, a química, a biologia, a psicologia etc. A metafísica busca também dar explicações sobre a essência dos seres e as razões de estarmos no mundo.

⁴⁸ DERRIDA, Jacques. op. cit., p. 13.

modernidade não apenas rejeitou todas as metanarrativas, mas ainda deu ênfase à instabilidade da linguagem. Um dos fundadores dessa corrente foi o próprio Jacques Derrida.

Foi nos anos de 1970 e 1980 que o estruturalismo ganharia expressão, pois a palavra “desconstrução” descrevia uma forma de análise textual da qual foi pioneira. Ela foi aplicada não apenas na literatura, mas também à história e às ciências sociais. Verificamos que o processo de desconstrução postulou que todos os textos são instáveis e os significados são eternamente variáveis e, ao mesmo tempo, os textos são imputados pelos leitores e observadores.

Os próprios gregos já nos indicavam sobre os problemas gerados pelo relativismo em sua vertente mais radical, digamos assim. Segundo o professor Luiz Bicca o relativismo⁴⁹ é uma doutrina que apresenta um aspecto diferente do ceticismo; pois considera que todo o conhecimento é relativo, dependente de fatores contextuais, e que varia de acordo com as circunstâncias, sendo impossível estabelecer-se um conhecimento absoluto e uma certeza definitiva. O relativista estabelece um critério de verdade, mesmo que este seja relativo, precário, provisório e passível de modificações periódicas. Segundo Bicca, a diferença do relativista para o cético está no fato de que o relativista procura resolver o problema da validade de nosso conhecimento do real. Ao passo que o cético não somente não tem urgência em superar tal impasse, pois fica muito à vontade em face da incerteza, da aporia, da dificuldade racional ou justificativa de exhibir uma preferência.

A questão do relativismo radical é o risco de adotar que todas as opiniões se equivalem e que não existem verdades, valores ou direitos “universais” dignos de serem defendidos. Promulgar no ensino de História um relativismo extremo, leva a um niilismo⁵⁰. Pois assim, qualquer coisa poderia significar qualquer coisa, a intenção do autor não importaria e não poderia ser discernida objetivamente. Não haveria uma leitura óbvia ou de consenso comum, uma vez que tudo teria uma infinidade de significados. Portanto, não haveria uma verdade. Muitas vezes os argumentos desconstrucionistas foram e ainda são utilizados para defender o indefensável. Seria a morte da verdade histórica.

A subjetividade tem seus limites, senão, o ensino de História cairia num caos subjetivista.

⁴⁹ BICCA, Luiz. *Ceticismo e relativismo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.p. 65.

⁵⁰ MARCONDES, Danilo. JAPIASSÚ, Hilton. op. cit., p. 202. Nihilismo usamos como um termo empregado por Nietzsche para designar o que considerou como resultado da decadência europeia, a ruína dos valores tradicionais consagrados na civilização ocidental do século XIX. Caracteriza-se pela descrença em um futuro ou destino glorioso da civilização, opondo-se portanto à ideia de progresso; e pela afirmação da “morte de Deus”, negando a crença em um absoluto, fundamento metafísico de todos os valores éticos, estéticos e sociais da tradição.

Mais ainda: acarretaria em outras implicações tais como a adoção da subjetividade na diminuição da verdade histórica objetiva, ou seja, a glorificação da opinião acima do conhecimento, das emoções acima dos fatos. Muito cuidado deve ser tomado nesse sentido, até porque ficaremos prejudicados se aceitarmos essa “valsa do adeus” da pós-verdade, cairemos numa visão míope e estreita da História.

Um dos pontos negativos da perspectiva estruturalista ou desconstrucionista é afirmar que o argumento de que todas as verdades são parciais (independente da perspectiva pessoal) e que existem maneiras legítimas de entender ou representar um acontecimento. Isso encorajou tanto um discurso mais igualitário quanto possibilitou legitimar vozes dos outrora relegados e excluídos no mundo da ignorância. Ainda assim, certos grupos souberam explorar esse estado de coisas, assim defendendo teorias ofensivas ou desacreditadas, ou mais ainda: equiparar coisas que não podem ser equiparadas. Podemos dar como exemplo a reivindicação de setores conservadores aqui no Brasil de que fosse ensinada junto com a teoria da evolução, a teoria criacionista e a teoria da Terra Plana nas escolas. Muitos membros do governo e da classe média urbana liberal endossam que ambas as teorias têm o seu valor. Muitas vezes os argumentos defendidos vêm carregados de fortes flagrantes de ódio, intolerância e violência.

No argumento Pós-Moderno acredita-se que todas as verdades são parciais, ou seja, dependem da perspectiva de uma pessoa, com isso levando ao argumento de que existem diversas formas legítimas de compreender ou representar um conhecimento. Esse ponto de vista tanto encorajou um discurso mais igualitário quanto possibilitou que as vozes de muitos excluídos fossem ouvidas. Porém, segmentos da sociedade exploraram defender teorias ofensivas ou desacreditadas, ou equiparar coisas que não podem ser equiparadas. Em decorrência disso, a alteridade em Derrida se faz necessária, uma vez que reconhecer a diferença não é a mesma coisa que equiparar a vítima ao agressor, ou que ambos os lados têm seu valor. Derrida entende que a relação com a alteridade nos precipita uma direção a temas que se vinculam a um estar-com de forma muito particular: um estar-com sem orientação, para além da convencionalidade dos laços sociais, que desafia as regras que ali se desenham, que nos leva a repensar, de um modo totalmente outro, o que comumente se concebe como ético.

A partir do pensamento de Jacques Derrida podemos vislumbrar a ética da alteridade, reconhecendo a diversidade de culturas, respeitando as diferenças entre elas, mas jamais igualar vítima a agressor e nunca criar uma falsa equivalência moral ou factual – uma decisão que

implicaria na cumplicidade com crimes e resultados terríveis. Na alteridade não existe neutralidade, mas ser verdadeiro e respeitar a diferença sem banalizar a verdade que o outro carrega é muito importante.

Em Derrida seguimos um caminho não dogmático, mas abordar temas da alteridade que podem ser classificados como éticos. O que vale ressaltar é o registro da intervenção construtora e questionar a lei, responsabilidade, justiça, crueldade, empatia e que dizem respeito ao espaço comum. A experiência a qual tratamos aqui é o lugar onde a singularidade do outro me convoca na forma do dever e da responsabilidade.

2.4 Hans Ulrich Gumbrecht e o ensino da História

O historiador Hans Ulrich Gumbrecht, nascido em 1948 e originário de Wuerzburg na Alemanha, transitou pelo campo literário, filosófico e histórico. Este se destacou na reflexão das sociedades humanas do período medieval até o século XXI, assim, suas preocupações estavam voltadas para a contemporaneidade. “Já está na hora, ao menos para os historiadores profissionais, enfrentar seriamente uma situação na qual a tese de que “se pode aprender com a História” perdeu o seu poder de persuasão”.⁵¹

O que de fato nos interessa em Gumbrecht nesta pesquisa é sua discussão em torno das temporalidades, latência e “materialização da presença”. Temos em vista que esta última noção seria uma das principais contribuições do autor, pensando especialmente as diferentes formas de manifestação da “presença” ou de “presentificação” em distintos contextos históricos, sendo ela capaz de exceder a dimensão material da própria vida.

A preocupação de todo historiador é com a historicidade, ou seja, com tudo aquilo que aconteceu no passado. O historicismo busca explicar sistematicamente os acontecimentos considerados pelo pesquisador como aspectos mais relevantes na História e todas as formas de manifestação do homem no mundo, seja no âmbito da cultura material ou imaterial. De um modo geral, o historiador visa compreender o produto da criação coletiva e individual, como ela se processa sendo uma análise em conformidade com a perspectiva histórica sob condições de

⁵¹ GUMBRECHT, H, U. *Em 1926*. Vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 459.

inteligibilidade do real. Em consequência disso, o historicismo se questiona sobre essa multiplicidade de horizontes de sentido, a qual os defensores das teorias econômicas liberais como Fukuyama defendiam como “fim da história”.

Como estudioso no assunto sobre a temporalidade, Gumbrecht afirma que ninguém confia mais no tempo histórico em situações práticas⁵². Com isso, os historiadores deveriam reavaliar suas perdas e consequências. As crises e questionamentos sobre a validade da história remontam desde as grandes navegações dos séculos XV e XVI, no início dos tempos modernos, uma vez que europeus se questionavam sobre a História como “Mestra da Vida” quando se depararam com os povos originários das Américas e qual o lugar do homem no mundo, surgindo um certo desencanto.

Há um desencanto em relação ao futuro sempre incerto, a História não é mais entendida como “Mestra da Vida”. Isso nos leva a exercer a capacidade de julgamento em relação ao tempo presente, passado e futuro pensado e ensinado em sala de aula. O “*presentismo*” é um desafio para o professor na contemporaneidade, onde o presente prevalece em detrimento do passado considerado irrelevante e do futuro cada vez mais incerto, acentuado por Gumbrecht. Desse modo, ocorrendo a desreferencialização e a substancialização do sujeito, levando a uma tendência ao irracionalismo e à supervalorização do efêmero. Queremos ir além de nosso próprio nascimento, desejamos falar pelos que já morreram, tocar os objetos de seus mundos, conferir ao passado uma dimensão de espacialidade que não está presente na história mestra da vida ou no historicismo.

As correntes de pensamento que buscam compreender a história são muitas e dentre elas se encontra a filosofia da história. A filosofia da história é uma concepção que entende a consequência dos acontecimentos não como incoerente e casual, mas seguindo um movimento determinado e se fazendo segundo certas linhas de força. Porém, o justo conhecimento do passado não nos permite prever o futuro com clareza de detalhes, podendo indicar, pelo menos, um sentido ou direção. Nessa perspectiva, duas doutrinas são clássicas: o idealismo histórico __ representado por Hegel, doutrina segundo a qual a razão se realiza através do devir sequencial dos acontecimentos: “a história universal é a representação do espírito em seu esforço para adquirir o saber daquilo que é.”_ e o materialismo histórico _ criado por Marx e Engels, que criticam e

⁵² Idem. p. 460.

ironizam Hegel por terem colocado a história “sobre a cabeça”, e se orgulham de tê-la reposto “sob seus pés”: “o espírito é o produto da história, não o seu motor.

Segundo Gumbrecht: “O ingrediente principal do Novo Historicismo é uma forte (se não violenta) leitura da prática historiográfica de Michel Foucault, segundo a qual a realidade é constituída por discursos.”⁵³ O conceito de “discurso” ficaria caracterizado e confortavelmente empregado pelos historiadores da literatura como “gênero literário” e pelos sociólogos como “conhecimento social.” Além disso, continua uma questão importante ainda latente, saber se podemos e devemos pressupor a existência de uma “realidade além” do nível fenomenológico do próprio discurso. A análise do discurso valoriza a narrativa não apenas como simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe.

Tomar muito cuidado em não levar a subjetividade ao extremo e reduzir a história a um discurso literário; essa é uma das preocupações dos historiadores. A transformação da historiografia em literatura pode levar alguns historiadores a se tornarem ambiciosos quanto à escrita, porque pode não diferir a história da ficção. É perigoso aderir à subjetividade extrema como um substituto da historiografia. Porém, outra questão ligada ao Novo Historicismo é concernente a pregarem uma liberdade literária semelhante aos autores de ficção e o que também incomoda aos antigos historiadores é o fato dos novos historicistas escreverem a História como precondição para aprender História e substituí-la por uma pretensão de “fazer História.” A confusão está quando o subjetivismo dos historiadores e o caráter de “invenção da realidade” histórica se confundem, tornando a questão ainda mais problemática. O que não pode ser perdido é o desejo do historiador pela realidade histórica, com isso diferindo o discurso historiográfico da ficção.

O paradigma filosófico-histórico perdeu muito a sua credibilidade no mundo contemporâneo. Daí nos perguntamos: o que podemos saber e conhecer do passado? Proponho que o nosso foco seja a realidade histórica por meio do ensino de História, além de estimular novos conceitos históricos que nos levem a compreender as realidades passadas. Aquilo que nos move para o conhecimento do passado é o desejo de nos orientarmos e tornar inteligíveis os limites que separam a nossa vida do tempo anterior ao nosso nascimento. Queremos conhecer mundos que

⁵³ Ibidem. p. 463.

existiram antes de termos nascido e ter deles uma experiência direta. Em consequência disso, podemos imaginar uma grande mudança advinda da utilização do estudo da presença do passado.

Para Aristóteles, o tempo é uma das dez categorias e se caracteriza como um todo e uma quantidade contínua. Já para o filósofo Kant, o tempo é uma das formas puras da sensibilidade, sendo, portanto, dado a priori e constituído como uma das condições de possibilidade de nossa experiência do real, pois o tempo não é outra coisa que a forma do sentido interno, isto é, da intuição de nós mesmos e de nosso estado interior.

Na física e na cosmologia modernas, a principal oposição que temos é entre teorias que consideram tempo (e espaço) como absolutos ou como relativos. Para Isaac Newton, por exemplo, o tempo é absoluto, independente dos eventos que ocorram nele, constituindo uma ordem homogênea de natureza matemática. Para Leibniz, ao contrário, o tempo é relativo, só podendo ser determinado através de eventos que se relacionam de forma sucessiva.

A temporalidade pode ser entendida como um fenômeno existencial; vem do latim: *temporalitas*. Em Heidegger, sobretudo em Sartre e Merleau-Pony, a temporalidade é tratada como uma das categorias mais essenciais do *Dasein* (o ser-aí), na medida em que a própria autoconsciência só se dá através da experiência interna do tempo. Conforme Heidegger, “o futuro não é posterior ao passado e este não é anterior ao presente. A temporalidade se caracteriza como futuro-que-vai-ao-passado-vindo-ao-presente”.

Para Gumbrecht é exatamente a década de 1920 que traz uma quebra na ideia de que a percepção interpretativa conseguiria abarcar nossa relação com o mundo. Nesse momento, artistas modernistas e o movimento surrealista reagem à frustração de não conseguir reconciliar as dimensões de experiência e percepção. Nesse mesmo movimento, temos o filósofo alemão Martin Heidegger publicando seu *Sein und Zeit* em 1927. Nessa obra, o filósofo reformula o paradigma sujeito/objeto pelo ser-no-mundo, uma tentativa de reconciliar formas perdidas pela percepção interpretativa.

Segundo Gumbrecht, baseado no conceito de tempo como um agente de mudança necessário, a noção de tempo histórico pressupunha a assimetria entre o passado, como um espaço de circunscrito de experiência, e o futuro, um horizonte aberto de expectativas.⁵⁴ Parece-nos que, para o autor, a história ficaria entre o passado, circunscrita num futuro aberto e o presente apareceria como um momento transitório. Um presente que, experimentado, seria percebido

⁵⁴ Ibidem, p. 468.

constante, mas breve e rumo ao futuro. Notamos ainda um presente ampliado, transformado de forma simultânea num “presente amplo”. Além disso, o futuro passa a ser ameaçador, sempre incerto e onde o conceito de progresso é frustrado por perspectivas catastróficas de uma explosão nuclear (Guerra Fria) e poluição do meio ambiente, superpopulação e epidemias. Em consequência disso, verificamos uma sintoma da incompatibilidade entre simultaneidade e subjetividade, na emergência desse presente complexo. O futuro sempre incerto, aqui é entendido somente em termos de probabilidade. Já o passado, ou melhor, o tempo histórico passa a ser uma sequência temporal ligando o presente e o futuro. Em contrapartida, o tempo presente está sujeito a mudanças ou transformação, não é fixo, eterno e imutável.

A relação do passado com o presente e o futuro é marcada pelas temporalidades, onde o historiador está inserido na História dos acontecimentos que estuda, considerando como indivíduo em situação e parte daquilo que realiza no seu tempo. Não se pretende eliminar a dimensão de interpretação e produção de significado, todavia, ela deve ceder espaço para uma produção de presença simultânea. Em muitos momentos, Gumbrecht nos chama atenção para o fato de que seu livro não é um manifesto contra a interpretação e a significação, ao contrário, advoga por uma mistura entre efeitos de significação e presença.

A História enquanto narrativa é exposição de acontecimentos e fatos. Sendo assim, a História é representada por uma forma de linguagem, a realidade histórica é uma construção e configurações de espaço de simultaneidade, cabendo ao historiador analisar as formas de expressão nas fraturas históricas, na simultaneidade e no colapso dos acontecimentos – enxergar isso como algo positivo é importante, tal como um potencial de mudanças que aqui mencionamos. Cada janela de um horizonte de compreensão que abrimos nos proporciona um encontro com elementos da realidade histórica, pois o conhecimento se baseia numa concepção dialética das relações entre sujeito e objeto ou mundo exterior. A razão, sendo ao mesmo tempo estruturante do real, é estruturada por ele. Para a história atualmente, Gumbrecht identifica um novo momento em que não queremos mais deixar o passado em uma posição de não alcance, queremos ser afetados por ele novamente.

O Novo Historicismo forja um método crítico que se opõe ao formalismo descontextualizado. Além disso, é preocupado com a inserção de objetos culturais (textos literários e outros artefatos) na história. O Novo Historicismo se distingue do historicismo tradicional por assumir que a intervenção individual no processo histórico é inevitável e que a crítica não pode

suspender juízos de valor, nem deve abordar o passado com um espírito de veneração. Sendo assim, os objetos culturais têm uma ressonância, isto é, um poder de evocar as forças culturais de onde elas emergiram.

Temos que entender a dinâmica da conduta humana dentro do seu contexto sociocultural e através da experiência da observação, sendo efetuada "camada por camada". A ação humana é um efeito de práticas materiais e sociais. Os objetos culturais também têm o poder de encantar, de transmitir um sentimento arrebatador de singularidade. A obra literária, por exemplo, é produto de uma época, não pode ser negado o seu valor histórico.

A História não pode ser uma presa das metáforas, muito menos o Ensino de História, uma vez que é produto da ação e intencionalidade humanas. Não se podem inventar realidades históricas, pois os acontecimentos do passado são produtos de seu próprio tempo. Leva-se em conta a importância da subjetividade, porém, não se pode deixar que esta dilua os fatos num relativismo radical. Segundo Luara Galvão de França, Gumbrecht posiciona-se na formulação da produção de novos conceitos para a historiografia:

Com a intenção de definir novos conceitos necessários a uma nova relação com o passado Gumbrecht começa por destacar os conceitos presentes no título de seu livro. Assim, presença seria uma relação não unicamente (ou predominantemente) temporal e sim espacial com o mundo e seus objetos. Já a palavra produção é utilizada sem a ideia de uma manufatura ou indústria, e sim, um “trazer a tona”. Então, “‘produção de presença’ aponta para todo tipo de eventos e processos nos quais o impacto que objetos ‘presentes’ têm no corpo humano é intensificado. (GUMBRECHT, 2004, XIII)⁵⁵

No decurso da modernidade, podendo incluir o mundo contemporâneo, a relação dos seres humanos com as coisas do mundo passou a ser cada vez mais relacionada à interpretação e atribuição de significados. O pesquisador Gumbrecht, em seus trabalhos, tem pretendido propor uma relação com as coisas do mundo que possam oscilar entre efeitos de presença e eventos de significado. O historiador em questão não acredita em um distanciamento permanente da interpretação metafísica, mas enxerga uma possibilidade de equilibrar sua importância através de novos conceitos ou chaves de entendimento que seriam capazes de trazer novamente dimensões esquecidas para a discussão do passado, tais como o próprio corpo, a presença e os sentidos.

Ao contrário de Gumbrecht, conforme Benedito Nunes, Martin Heidegger concebia uma nova experiência do tempo, cujo objetivo era determinar o sentido do ser (ontologia) mediante a

⁵⁵ FRANÇA, Luara Galvão. *Apontamentos para um debate sobre a presença do passado: ideias de Hans Ulrich Gumbrecht*. Rio de Janeiro: s.n., 2010. p. 1/2.

análise fenomenológica das diferentes modalidades de nossa presença no mundo, aquilo que é conceituado como Desein: “ser-aí”, “existência”, ou “presença”, pois o sentimento original da existência o homem o percebe na angústia, pela qual se compreende como ser para a morte.

Ao refletir sobre sua condição de Desein, o homem esbarra com a contingência de seu nascimento (passado) e com a inelutabilidade da morte (futuro). O resultado disso é o sentimento autêntico da finitude, real condição humana. Segundo Benedito Nunes: “[...] *Heidegger resume esses tempos num só: o intratemporal, de que deriva o tempo natural que ele chama de vulgar, e ao qual assimila o tempo histórico. [...]*”⁵⁶.

Em Heidegger, sobretudo por sua influência marcante no pensamento filosófico de Sartre e Merleau-Ponty, o tempo é compreendido como existência, trata-se de uma das categorias do Desein (o ser-aí), na medida em que se percebe a própria autoconsciência interna do tempo. Segundo Heidegger, “o futuro não é posterior ao passado e este não é anterior ao presente. A temporalidade se temporaliza como futuro-que-vai-ao-passado-vindo-ao-presente”.⁵⁷

Pensadores buscavam superar a perspectiva de Descartes sobre a complexa relação do homem com o passado e sua existência. É preciso diferenciar outros dois paradigmas que propiciam modos distintos de aproximação aos objetos do mundo, a saber: o conceito de objeto e o de coisa intrínseca à “imagem cartesiana do mundo.” A concepção cartesiana não dá conta de toda complexidade da existência, assim Gumbrecht propõe uma conjugação dos efeitos de presença. Resultado disso é acreditar que devemos deixar que esse efeito de presença nos afete em algumas situações, a fim de nos religarmos às coisas do mundo. Em face dessas “contradições”, Gumbrecht visa um retorno, sobretudo das experiências da presença do mundo na linguagem, em resposta à hegemonia das experiências da “cultura hermenêutica” como atribuição de sentidos às coisas.

Afetar significa exercer uma ação sobre uma coisa ou sobre alguém e a afeição seria a modificação resultante dessa ação sobre aquele que a sofre. Tomando como exemplo os aspectos cotidianos da cultura de produção da presença de Gumbrecht, pode-se identificar a partir daí que a relação do sujeito com o objeto é motivada por aspectos também afetivos, uma vez que as atribuições de sentido são influenciadas por essa interação.

⁵⁶ NUNES, Benedito: *Experiência do Tempo*. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 132/133.

⁵⁷ MARCONDES, Danilo; JAPIASSÚ, Hilton. op. cit., p.. 265.

O afeto é umas das características dos seres vivos que nos faz agir, sair da inércia, segundo o filósofo moderno Espinosa, a importância está na capacidade de afetar e sermos afetados para, com isso, produzir em nós sentimentos – podendo estes serem positivos ou negativos. De acordo com a *Ética* III, 3, Definição 3, de Espinosa, o afeto é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.⁵⁸

A aproximação do pensamento de Gumbrecht com o de Espinosa nos faz refletir sobre a imprescindível importância dos afetos no processo de ensino e aprendizagem do “Ensino de História”, uma vez que podemos despertar em nossos alunos (as) afetos positivos ou negativos, aumentando ou não a vontade destes de agir no mundo. A relação entre professores e alunos é essencial no processo de ensino e aprendizagem e no próprio desenvolvimento intelectual dos discentes, pois escolarizar não é simples transmissão de conhecimento onde o professor ensina e os alunos (as) aprendem, vai além disso. A utilização de práticas pedagógicas afetivas pelo professor pode, talvez, estimular não só uma relação afetiva, mas cognitiva e social dos alunos (as).

O jogo de cartas que propomos realizar como instrumento de aprendizagem tem por finalidade estimular afetos para que motivem os discentes a agirem no mundo, saindo da inércia. Mais ainda: o comportamento do professor serve de modelo para o aluno, certas virtudes do mesmo como paciência, dedicação, carinho, amizade e companheirismo contribuem também para uma boa aprendizagem.

Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque gentileza, solidariedade, tolerância, inclusão, sentimento altruísta, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos. O ensino de História valoriza essa dimensão afetiva de aprendizado, num intuito de refletir sobre suas próprias práticas, avaliando erros e acertos e, além disso, ajuizar o que podemos melhorar.

O ato de ensinar requer afeto. Pensadores como Espinosa e Gumbrecht nos fazem reverberar sobre a importância dos professores e do ensino de História na aprendizagem de nossos alunos e alunas. A escola é um espaço de vivências e cidadania, que deve proporcionar o prazer no encontro dos afetos no processo contínuo de ensino e aprendizagem, além de valorizar a importância de estudos sobre o relacionamento afetivo entre professores e alunos da escola.

⁵⁸ ESPINOSA, B. *“Ética” in Espinosa*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 276.

O ponto de partida é possibilitar aos alunos e alunas o saber em História, envolvendo os mesmos num processo em que o agir seja um compromisso para a mudança social e revolucionária deles mesmos. Em decorrência disso, esperamos que o afeto e a admiração fomentem em nossos discentes a aprendizagem satisfatória por meio do ensino de História. Diante disso, a ética da alteridade se faz necessária não só no reconhecimento da diferença, mais ainda valorizando a aprendizagem.

Notamos mediante a afetividade que esta possui grande importância no processo de ensino e aprendizagem, é na dose equilibrada de relacionamento entre professor e aluno que acontece uma aprendizagem satisfatória. Os professores não devem se esquecer que o seu papel como educadores no ensino de História não é apenas de planejar, ensinar e avaliar, porém formar educandos cidadãos conscientes e inseri-los na sociedade.

A contribuição de Gumbrecht e Espinosa foi fundamental para a nossa pesquisa e atenção no que se refere aos afetos na aprendizagem. A reflexão sobre novas práticas pedagógicas para o melhoramento das aulas de ensino de História, sem dúvida, além de essencial, é urgente, tanto que uma de nossas preocupações está relacionada também a formação de pessoas conscientes e equilibradas emocionalmente. É necessário que todos reflitam sobre a importância da afetividade dentro da sala de aula.

O conhecimento das coisas que admiramos e nas quais acreditamos promove a força de que precisamos para aprender e ensinar. Em decorrência disso, reconhecendo a importância dos afetos na aprendizagem, talvez possamos contribuir mais para o melhoramento do ensino de História partindo dos princípios que norteiam a ética da alteridade, na intenção de estimular uma escolarização educativa de qualidade, sempre pensando na justiça e compromisso social. Pode-se dar como exemplo, que a relação entre professor e alunos (as) e o aspecto lúdico no processo de aprendizagem no ensino de história tornam as aulas mais atrativa e estimulante para os discentes, com isso facilitando o aprendizado como também a troca de experiências em sala de aula.

3 CONHECENDO O JOGO DE CARTAS POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 47)

Será necessário ensinar bem aos alunos as regras do jogo, as funções das cartas, as formas de disputar e, ao mesmo tempo, o conteúdo de História. O jogo é simples de aprender, mas é na prática que conseguimos dominá-lo.

No lugar de reis, rainhas e valetes, o jogo de cartas vai ostentar, respectivamente, as figuras de filósofos e pensadores, substituindo reis por figuras como Montaigne, Maquiavel, Hobbes, Locke, Spinoza, Galileu, Descartes, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Burke, Kant, Hegel etc. Esses homens de letras são importantes para entender esse trabalho, pois reivindicar esses pensadores é dar lugar à ética da alteridade, ou seja, realizar um ideal por meio do jogo que estimule a empatia e reconhecimento das diferenças, já que os personagens em questão não compõem um sistema único e coerente. Ao contrário, não apenas nos encontramos diante de uma multiplicidade de pontos de vistas diferentes, mas também do questionamento dos sistemas de pensamento justificados pela tradição e pela religião.

Ao contrário de Montaigne, outros intelectuais, principalmente alguns iluministas são contrários a ética da alteridade outros são a favor, pode-se dar como referência nesse sentido os filósofos Montesquieu e Voltaire. A regra do jogo é o ponto comum de concordância entre os lados opostos entre os jogadores, porém buscar evidenciar a negação iluminista a retórica da ética da alteridade. Pois a contribuição dos filósofos renascentistas e iluministas para a alteridade ocorre no reconhecimento da diferença cultural como algo positivo, mas além de serem relevantes os aspectos da diversidade, podemos enfatizar o contrário, por exemplo, a ausência de um projeto de inclusão da participação feminina no projeto renascentista ou iluminista

Sem nos determos em dados biográficos dos filósofos, vamos apresentar algumas contribuições ou oposições desses intelectuais renascentistas e iluministas a ética da alteridade.

Montaigne (1533-1592): esse pensador com bastante argúcia e ironia, procura demolir as superstições, os erros e o fanatismo das opiniões que queriam impor-se como verdades. Assim, para ele, em seus Ensaio, toda verdade é relativa e vai em defesa da tolerância e da ética da

alteridade no processo de reconhecimento da diferença. Portanto, Montaigne acredita que a influência dos fatores pessoais, sociais e culturais exercem um peso importante sobre as ideias;

Maquiavel (1469-1527): como um homem ao seu tempo, este republicano rompeu com todas as teorias da legitimação do poder e buscava de forma resoluta controlar a instabilidade política da Itália por meio de técnicas eficazes do poder pessoal de um soberano, assim se opondo a ética da alteridade;

Hobbes (1588-1679): um pensador da renúncia dos direitos individuais a favor do soberano e da política de Estado, Hobbes entende que o homem é o lobo para o homem e que o poder absoluto para ele é legítimo quando favorece e conduz à paz. Esse pensador contribui para ética da alteridade em sua negação, já que reconhece a livre iniciativa de cada um somente no Estado de Natureza e não na sociedade civil;

Locke (1632-1704): o inglês defende o empirismo contra o racionalismo, defende a emancipação do homem e todos são livres, iguais e que ninguém deve ser submetido ao poder político sem seu consentimento, mas restringindo a ética da alteridade entre gêneros;

Spinoza (1632-1677): revela aspectos polêmicos, uma vez que acredita que Deus e Natureza são a mesma coisa, contribui para a ética da alteridade no sentido de reconhecer que todos nós somos fruto da mesma substância, não fazendo acepção de gênero e todos são submetidos às leis da comuns da natureza;

Galileu (1564-1642): a principal contribuição desse pensador está relacionada ao desenvolvimento da ciência moderna, dando uma nova base dos estudos astronômicos de Copérnico. Em decorrência de sua forma de conceber o cosmos Galileu reinventou a visão tradicional do universo mantida pela escolástica e a doutrina cristã e assim abrindo caminho para pensar os erros em matéria de ciência e reconhecimento da ética da alteridade.

Descartes (1596-1650): esse pensador racionalista contribui para ética da alteridade por inaugurar a sua antropologia filosófica e estabelecer o conhecimento centrado no homem enquanto sujeito do conhecimento, tendo em vista o estabelecimento do critério de conhecimento fundador do saber por meio do método;

Voltaire (1694-1778): conhecido sobretudo por ter sido promotor da tolerância, lutando contra o despotismo e a ignorância, reconhecendo a necessidade de libertar o homem das superstições. Defensor da monarquia constitucional e da liberdade, Voltaire não reconhece o papel das mulheres e a igualdade entre gêneros, negando a ética da alteridade.

Montesquieu (1689-1755): filósofo francês demonstra a ineficácia do absolutismo monárquico, propõe um sistema de governo em que o máximo de liberdade seja produzido quando os poderes públicos se controlam mutuamente graças à sua independência respectiva: o poder executivo, o poder judiciário e o poder legislativo. Este pensador não apresenta uma defesa em favor da ética da alteridade, já que ainda é defensor de uma sociedade aristocrática;

Rousseau (1712-1718): vinculado ao movimento enciclopedista tratou de temas como a desigualdade e apoiando a bondade natural do homem que é corrompida pela sociedade e cabendo a educação formar a vontade geral. Rousseau defende um regime político democrático, mas ainda não toca em temas como a emancipação da feminina.

Um dos pontos tocantes aqui é em relação às meninas (alunas), pois não há muitas pensadoras no jogo, já que muitas mulheres ficaram no anonimato. Porém, buscamos dar visibilidade a algumas pensadoras para, assim, contemplar o universo feminino e a sua participação num mundo ainda marcado pelos homens, em uma sociedade patriarcal e europeia e, em consequência disso, poderemos discutir a questão relativa ao gênero e à inserção da mulher na História.

A contribuição dos pensadores vai além da Idade Moderna, fazendo o alunado refletir sobre o próprio presente que ela criou, com todas as suas contradições políticas, econômicas e sociais. Podemos dar um exemplo: o pensamento iluminista, que tinha a primazia da razão, defesa do secularismo, alguns pensadores eram a favor da condenação da escravidão mas outros não, havia reprovação da discriminação e defesa do princípio de igualdade, porém apresentava um aspecto no qual a igualdade entre homens e mulheres no casamento não estava em seu projeto. O que, ao mesmo tempo, nos leva a pensar nos dias atuais, no século XXI, nas reivindicações e reconhecimento das mulheres no mundo ocidental pela igualdade de remuneração, descriminalização do aborto, institucionalização do feminicídio, igualdade das condições de trabalho, ampliação de direitos relativos à maternidade, criminalização do assédio e da violência sexual.

A valorização das relações interpessoais é uma possibilidade para a superação do preconceito e ignorância, uma vez que é na alteridade que buscamos estimular o reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças.

A série de exemplos que apresentamos aqui está longe de ser exaustiva e seria exaustivo tentar dar conta de todas as situações em que se pode encontrar o processo lúdico de

aprendizagem nas aulas por meio do jogo de cartas. Mas algo é certo: buscamos os elementos necessários para que as nossas aulas sejam atraentes e estimulem no alunado a curiosidade e a vontade do saber. Conforme Paulo Freire: educar é um ato de amor. O amor não é maçante, chato, mas traz alegria e felicidade. Dessa forma, conclui que a sala de aula precisava ser alegre e feliz e, por isso, tive a inspiração de incluir elementos lúdicos nas aulas. Estimular o afeto foi uma das preocupações em construir esse jogo de cartas.

3.1 Como funciona na prática o Jogo de Cartas

Basicamente, Cartas dos Filósofos é um jogo para dois ou quatro jogadores. O objetivo é conseguir descartar todas as cartas que o jogador tem em mãos, respondendo ao sistema de pensamento de cada filósofo. O primeiro jogador que conseguir zerar a mão respondendo corretamente é o vencedor.

O jogo começa com um jogador embaralhando as cartas e distribuindo sete cartas para outros jogadores. Depois, coloca-se a carta do topo do baralho para ficar como a primeira carta da pilha de descartes. O primeiro participante a jogar é o jogador à esquerda do distribuidor e o jogo segue no sentido horário.

Cada jogador, na sua vez, pode descartar uma carta de acordo com a que estiver no topo da pilha de descartes, podendo descartar as cartas do mesmo filósofo ou do mesmo pensador. Sempre que não conseguir descartar uma carta na sua vez, poderá comprar uma outra e, se não conseguir jogar a carta que comprou, tem de passar a vez. Observação: quando não descartar a penúltima carta, tem que dizer alto: Filósofo-Rei. Mas não lembrando, e se o outro jogador reparar, terá que comprar duas cartas e dizer os dois sistemas dos pensadores, enfatizando a ética da alteridade ou um princípio de empatia defendido pelo filósofo em questão.

O jogador pode descartar as cartas do mesmo filósofo que está em cima da pilha de descarte. Nesse exemplo, o jogador pode descartar as três cartas iguais. Também é possível descartar as cartas que são iguais e já respondidas. Nessa situação, o desenho ou a figura do filósofo, suas características e valor da carta podem ser descartadas, isso se não existir uma carta

de valor maior que a anterior. Assim sendo, o filósofo da carta em cima da pilha de descartes é igual à carta do jogador. É possível também jogar as cartas com o mesmo pensador.

A carta especial é aquela que apresenta características relativas à ética, a alteridade maior, como a dos pensadores Montaigne, Spinoza, Voltaire e Rousseau, por exemplo. Essas cartas podem ser usadas para pular ou em resposta a uma carta de bloqueio, como a carta de um tirano ou um déspota. Quando esta carta é jogada, o jogador seguinte perde a vez.

A carta de maior valor filosófico pode inverter o sentido do jogo. Quem joga esta carta tem o poder de invertê-lo, pois esta pode ser jogada se coincidir com o mesmo filósofo ou em resposta a uma jogada anterior com a mesma carta.

Cada carta deve conter um filósofo, com um peso ou valor numérico diferente, podendo ser dividida entre duas ou quatro pessoas. Os jogadores podem ficar cada um com sete cartas e o restante do baralho ficará virado para baixo, podendo assim ser usada, caso o jogador não tenha mais cartas para jogar de mesma cor ou valor. A carta coringa pode fazer o jogador ser obrigado a comprar quatro cartas a mais, sendo simbolizada por um rei absolutista que representa o antigo regime europeu. São quarenta e uma cartas no total, sendo vinte e oito para serem jogadas pelos alunos, em dupla ou individual, permitindo, no máximo, quatro jogadores. As treze cartas restantes ficarão na pilha de cartas para serem compradas. Caso o jogador não saiba responder à pergunta associada ao pensador ou filósofo estampado na carta do jogo, aquele que responder e eliminar as cartas em mãos é o ganhador, mas o que ficar com mais cartas nas mãos será o perdedor da rodada, por não responder as perguntas associadas ao filósofo na carta jogada.

3.2 As duas fases do Jogo

As duas fases da aplicação do jogo são caracterizadas pela utilização de cartas contendo questões referentes a temas de HISTÓRIA, que compreendem desde o período do Renascimento ao Iluminismo.

O jogo proposto possui 32 cartas de respostas, e o segundo possui 32 cartas de perguntas. As cartas podem ser confeccionadas em papel cartão ou podem ser feitas por serviços de

profissionais da área de design. Ou pelos próprios alunos, para a identificação e fixação dos pensadores.

Depois de obtidas as cartas, inicia-se a preparação do jogo que deverá seguir os seguintes passos:

- 1) As cartas de respostas deverão ser embaralhadas e depois divididas de acordo com o número de participantes, de modo que cada um fique com o mesmo número de cartas;
- 2) Uma pessoa ficará responsável pelas cartas de perguntas, estas deverão ser também embaralhadas de maneira que as perguntas fiquem viradas para baixo. Esta pessoa irá pegar uma carta por vez e ler lentamente a pergunta em voz alta;
- 3) O participante que tiver a resposta desta pergunta deverá fazer o par (pergunta - resposta) e colocá-la em cima da mesa para que o responsável pelo jogo possa conferir;
- 4) Após a leitura da pergunta, caso nenhum participante se manifeste, o responsável deverá dizer a resposta e deverá colocar o par (pergunta-resposta) em cima da mesa;
- 5) O jogo chegará ao fim quando qualquer um dos jogadores usar todas as cartas que lhe foram entregues no início do jogo, ou seja, encontrar todas as perguntas para as suas respostas, formando assim pares. Este será o vencedor

Na primeira fase, cada dupla de alunos, recebe um baralho, de modo que o vencedor do jogo é aquele que, primeiro, fica sem cartas na mão, utilizando todos os recursos possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo. O movimento se dá em rodadas de respostas às cartas que estão na mão dos jogadores. A regra é que as perguntas das cartas de um jogador devem ser respondidas pelo jogador sucessivo na rodada.

A segunda fase do jogo é realizada pelos vencedores de cada dupla. Para este momento, além do baralho usado na fase anterior, os alunos recebem cartas exclusivas, personalizadas de acordo com o estilo de cada pensador. Essas cartas possuem efeitos no jogo indicados nas próprias cartas, como armadilhas ou benesses aos jogadores. Por exemplo, o jogador da escola sofista recebe cartas com atribuições e movimentos específicos dos iluministas. Se ele escolher usar no jogo uma carta de um renascentista ou iluminista denominada, pode responder “Renascimento” ou “Iluminismo” a uma pergunta referente à teoria de um pensador de seu respectivo momento histórico, pois ele tem a vantagem de ser considerada verdadeira a sua resposta na rodada. Essa fase do jogo é a mais divertida.

O professor explica a lógica e o funcionamento aos alunos durante a semana por meio da realização da leitura de um texto explicativo, o que ajudará no entendimento do jogo enquanto proposta pedagógica, durante três aulas. As cartas abordarão os principais pensadores selecionados e suas respectivas ideias. A utilização dessa metodologia surge da percepção de que os jogos estão inseridos na vida cotidiana dos alunos, facilitando o entendimento do conteúdo e estimulando a agilidade na pesquisa. Todos os alunos carregarão consigo os textos trabalhados anteriormente, de modo que possam associar corretamente os pensadores com cada teorização renascentista e iluminista.

3.3 Objetivos pedagógicos do Jogo e conteúdos curriculares

O objetivo deste trabalho é analisar o aprendizado do ensino de História na prática, mas de forma lúdica e divertida, uma vez que notamos o interesse do alunado pelo jogo de cartas. Acredita-se que a reflexão sobre temas históricos, por meio de jogos de cartas, além de trabalhar temas da disciplina de história, estimularia o raciocínio e a imaginação, além de promover uma reflexão sobre isso, onde o professor-autor se torna também pesquisador de suas práticas e de outros professores que utilizem este método. É importante ainda ressaltar a centralidade desta prática para novas ações no mundo contemporâneo, já que a Idade Moderna será objeto de reflexão para pensar o mundo contemporâneo e a ética da alteridade.

Os filósofos seriam o ponto inicial para pensarmos a ética da alteridade para refletirmos sobre o respeito à diferença e a convivência pacífica nas sociedades. Assim, por meio do jogo de cartas, visa-se estimular o alunado a pensar através de Filósofos, o seguinte elenco de conteúdos curriculares: divisão do poder político; a defesa da ideia de liberdade; a crise do absolutismo monárquico; a defesa da ideia de igualdade jurídica; liberdade de pensamento; a tolerância religiosa; a separação das instâncias de poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; o direito ao voto; a soberania popular; a cidadania política; a liberdade de religião; a liberdade de expressão; a igualdade perante a lei; o sistema político representativo; o estabelecimento do sistema republicano; o estabelecimento de regimes parlamentares; a substituição da ideia de súdito pela ideia de cidadão; o fim da sociedade estamental (fim dos privilégios de nascimento ou de origem)

e o estabelecimento, por exemplo, daquilo que nasceu da Revolução Francesa de 1789, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Em vista disso, fazer com que os alunos compreendam que a ordem política da maioria das sociedades contemporâneas, inclusive a democracia liberal, é devedora de muitas dessas propostas.

Com isso, pretendemos que o alunado entenda a diferença das características dos pensadores em questão da sociedade do Antigo Regime, pois esta se baseava numa mobilidade social determinada, sobretudo, pela linhagem, pelo nascimento e pela hereditariedade. Essa forma de mobilidade, chamada horizontal, garantia a manutenção de privilégios para uma pequena elite agrária e estabelecida numa compreensão de que a desigualdade era algo natural, inclusive justificada pela Igreja Católica. Cada estrato tinha a sua função no corpo social, a qual correspondiam diferentes deveres e direitos. Essa interpretação praticamente fixava os indivíduos no estrato social no qual havia nascido e dificultava a mobilidade social de tipo vertical, ou seja, de uma camada social para a outra.

Nas cartas, haverá características de cada pensador a fim de expressar o seu pensamento para que o aluno estude e saiba o aspecto do principal sistema teórico segundo o filósofo, auxiliando a aprendizagem. Apresentaremos, por exemplo, a importância da dúvida nas proposições do filósofo René Descartes, onde este nos faz perceber o mérito da dúvida ou do ato mesmo de duvidar. O grande mérito da dúvida cartesiana consiste em permitir-nos que refaçamos aquilo que fizeram de nós. E, para refazermos o que fizeram de nós, precisamos, antes, desfazê-lo. Assim, libertar-nos das ideias recebidas e das crenças, é tornarmos possível uma libertação do erro. Portanto, duvidar significa retornar e reinserir nossas ideias no quadro de uma axiomática da verdade que somente a razão pode criar. Retomar Descartes não para afirmar ideias verdadeiras, mas para aquelas que apenas são prováveis.

O interesse que temos neste trabalho está em conformidade tanto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96) quanto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de História, que ressaltam o papel fundamental de escolarizar para o desenvolvimento da formação de cidadãos, compreendendo, desta forma, a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Indubitavelmente, é imprescindível estimular o valor da dignidade da pessoa humana. Então, pretende-se que o alunado se posicione de forma crítica, mas ainda que aprenda a reconhecer e valorizar a pluralidade (o jogo não é sobre história moderna), bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia ou outras características individuais e sociais. Em seguida, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Pressupomos que os discentes já estarão familiarizados com o jogo de cartas dos “Filósofos”, uma vez que se trata de uma adaptação de um jogo de cartas que eles mesmos já jogam: o Jogo de Cartas Uno. É um desafio nesse sentido, pois buscamos transformar, ou melhor, adaptar um jogo lúdico em matéria pedagógica para ser a própria aula da disciplina de História em sala, ou em qualquer lugar. O aspecto mais interessante e importante desta pesquisa está em buscar a promoção da cidadania partindo do princípio de uma ética da alteridade no espaço escolar.

Outro ponto no tocante a essa pesquisa por meio deste jogo de cartas é valorizar o respeito à diferença entre as práticas religiosas, enfatizando o princípio da laicidade para a escola – problema fundamental enfrentado na escola no nosso atual contexto. O conceito de laicidade se confunde e se relaciona com o outro conceito, o de “secular”. No que diz respeito ao século XVI e XVII, o que nos remete à laicidade em questão. Por conta disso, a laicidade e secularismo são talvez sinônimos na busca de compreensão do mesmo objeto. O secular então se refere a uma civilização que não se enquadra à ordem religiosa, mas dialoga ao mesmo tempo com ela. Assim, os indivíduos no âmbito da laicidade não se submetem às diretrizes da religião, cumprindo os deveres da vida civil. Em consequência disso, é entendido que a luta contra o preconceito e discriminação entre grupos de religiões diferentes se dá na promoção da separação entre política e religião, na esfera do secular, cabendo aos princípios laicos zelar pela observância e convivência pacífica da diversidade religiosa existente, pretendendo promover a tolerância e respeito aos princípios democráticos.

3.4 Análise crítica sobre o Jogo

De acordo com a proposta desta pesquisa, pensamos a aplicação do jogo em duas turmas do oitavo ano, porque é a faixa etária deste alunado de treze a quinze anos, que nos interessa e por se tratar de um momento central na formação do estudante, quando ele começa a formar suas visões de mundo. O colégio onde seria hipoteticamente o meu laboratório de pesquisa seria uma escola localizada no município de São Gonçalo no Rio de Janeiro.

O aspecto lúdico do jogo, acrescido do conteúdo com as regras estabelecidas serão importantes para atingir o que queremos: a aprendizagem do ensino de história por meio das cartas e, além disso, fazer o alunado compreender as características da Sociedade Estamental, condição onde a posição social (status) de alguém depende do seu nascimento, e não das riquezas acumuladas, inserindo os pensadores que se opõem a essa sociedade, afirmando os princípios e valores dos tempos modernos ou dos novos tempos. Até aqui sustentamos a aposta de acreditar que o aspecto lúdico é central para o processo de ensino e aprendizagem do ideal proposto. No campo da educação e do ensino de história, a ética da alteridade é pautada pelo espírito democrático e justiça social, representando a resistência contra toda forma de privilégios e desmantelamento da educação pública de qualidade.

A ética da alteridade não exclui as diferenças, mas potencializa-as. Com a disseminação da discussão de pontos de vistas de pensamento diversos, acreditamos, estimular a resistência reflexiva, mas ainda a autonomia do alunado para uma prática de ação democrática no exercício da cidadania.

Sair da zona de conforto, da naturalização do anormal, que a ética da alteridade se propõe refletir, desvelando a ilusão e apresentando a real causa do preconceito e intolerância relacionado à concentração da renda e a disputa pelo poder por grupos sociais e políticos que historicamente apropriam-se do aparelho ideológico estatal para governar em favor próprio se encontra o não reconhecimento das diferenças. O controle do poder e da subjetividade estava presente desde a colonização da América, assim como a produção do conhecimento, tendo acesso quem poderia pagar e havia a apropriação, em decorrência disso, do universo simbólico dos colonizados pelos colonizadores. Por isso tudo, é de suma importância estudar esse período histórico, nascedouro da modernidade e da noção de alteridade, onde o homem se reinventou reconhecendo a existência do

outro na construção de novas identidades. A ética da alteridade não padroniza, mas ao contrário, reconhece a diversidade como elemento relevante para a aceitação do sujeito protagonista da sua própria história.

É na alteridade que entendemos que somos iguais na diferença, ou seja, numa relação de empatia, não apresentando graus de superioridade e inferioridade entre indivíduos. Propomos desconstruir obstáculos, imaginários de preconceito e intolerância produzidos pela indiferença e injustiças sociais. O encontro entre Europa e América foi muito importante, uma vez que produziu a ampliação da visão de mundo dos europeus através do reconhecimento do outro, assim como os povos do Novo Mundo descobriram a existência de seres humanos diferentes entre si, com isso, resultando na descoberta um do outro, do diferente, ou seja, da alteridade no encontro de dois povos, de dois mundos que se chocavam. Torna-se necessário o reconhecimento da ética da alteridade no mundo contemporâneo para compreender o desafio do reconhecimento do outro como relevante à nossa existência enquanto humano, demasiadamente humano.

Por conseguinte, o intuito é valorizar a ética da alteridade e o direito de cidadania dos sujeitos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades, hierarquias e exclusões. Ainda que dificuldades se apresentem como resistência aos princípios democráticos, apostamos na formação intelectual e cultural dos estudantes como possibilidade de construção de alternativas razoáveis de reflexão sobre a ética da alteridade no mundo contemporâneo.

3.5 Aspectos relevantes sobre o Jogo

Um dos aspectos importantes do jogo e deste trabalho foi desenvolver através da pesquisa, mais ainda no estudo do ensino/aprendizagem da história, uma metodologia de desenvolvimento de uma ética da alteridade entre estudantes do ensino fundamental a partir do conhecimento do período da Idade Moderna para pensar o mundo contemporâneo e a ética da alteridade na formação dos alunos.

Cumpramos ressaltar neste trabalho que é importante a experiência vivida do alunado na compreensão da história em questão. E ainda, entendendo o processo de tempo histórico como

construção social, criando meios de interação com elementos lúdicos, na construção do tempo e espaço históricos, assim contribuindo para o desenvolvimento democrático do alunado e estimulando o aprendizado do saber histórico escolar.

Também é importante e fundamental que princípios éticos sejam trabalhados em sala de aula, valorizando as relações interpessoais. Temas como a igualdade social, jurídica, direito perante a lei, direito ao voto, liberdade de pensamento, tolerância religiosa ou liberdade de religião serão escolhas significativas para a relevância do tema, bem como, a alteridade. A relevância dos mesmos, a nosso ver, deve ser tratada com a devida atenção, valorizando a diversidade, as escolhas e principalmente aprendendo a ouvir, porque das diferenças nasce a igualdade. Segundo Piaget, a criança aprende através da ação sobre o objeto, onde estabelece relações sobre aquilo que deseja, acreditamos também ocorrer com os adolescentes⁵⁹. Logo, o jogo será o instrumento pedagógico a partir do qual os alunos serão estimulados em uma ética da alteridade no presente, voltada à relação com o outro a partir do primado da diferença. Além disso, criar uma ação pedagógica que reflita não só a prática do professor em sala de aula, mas de outros professores que poderão se apropriar do jogo. Uma vez que o professor pesquisador é fundamental neste processo que vai para além da avaliação, contribuindo para a formação em termos éticos do alunado no mundo contemporâneo.

A proposta do jogo de cartas da ética da alteridade na Idade Moderna é estimular os alunos por meio de pensadores variados, tanto renascentistas quanto iluministas, no intuito de reconhecer a importância do outro e a pluralidade de modos de pensar no mundo contemporâneo. Os pensadores renascentistas e iluministas são importantes para a história ocidental, que é perpassada por uma diretriz ética constante. Além disso, seus princípios e impulso originário, que se traduz nos comportamentos humanos individuais e nos costumes sociais de cada época, estimulam a refletir sobre temas como a alteridade e a liberdade, relacionando com os dias atuais, pois o impulso ético originário é a causalidade criativa da liberdade. Um impulso ético que nos liberta do estado de natureza para as infinitas energias criativas da vida social.

Por tudo isso, os alunos aprendem à medida em que interagem uns com os outros, estabelecendo, assim, valores para a integração social. Consequentemente, buscamos, além de problematizar a alteridade e os princípios éticos, enfrentar as formas de preconceito e injustiça

⁵⁹ PIAGET, J. *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 26/27.

social. Em vista disso, é importante entendermos que as temáticas envolvendo essas questões estão diretamente relacionadas à predisposição dos alunos interagirem socialmente.

3.6 Jogo de Cartas, ensino de História e avaliação

A repercussão e relevância do jogo de cartas se encontra na presença lúdica da sala de aula. Porém, observamos que não se trata apenas de diversão, mas de aprendizagem. Pode-se inferir que um dos motivos relevantes deste trabalho é promover ações educativas.

A aprendizagem pode ser explorada motivando a participação dos discentes no processo, no qual se insere o jogo de cartas. Acreditamos que a ação dialética entre educador e educando também abre espaço para a introdução dos mais diversos recursos didáticos. Além disso, se os jogos trazem consigo componentes de prazer e diversão, por que não inseri-los nos processos de ensino-aprendizagem? Pois percebemos a necessidade do professor dialogar com novas realidades e linguagens que fazem parte da experiência de vida dos estudantes a fim de criar um ambiente educativo agradável.

Ressaltamos aqui que o jogo de cartas deve provocar nos envolvidos a participação coletiva tendo em vista o saber por meio da História, assim promovendo a educação e aprendizagem, aproximando os estudantes da ludicidade com os amigos e professores, fazendo da escola e da sala de aula um espaço atraente para o aprendizado.

Os jogos se apresentam como recursos para o aprendizado e ampliação de habilidades específicas de cada estudante. Percebemos que aulas de exposição oral e quadro não atraem os alunos e alunas, mas propostas inovadoras e ousadas podem fazer a diferença no Ensino de História. Acreditamos se o ensino for divertido e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, sem aquela preocupação de decorar informações porque vão cair na prova.

A capacidade do professor é de perceber em suas aulas a importância de novos métodos de ensino, ser sensível as novas demandas de aprendizado. Sair do espaço de conforto é uma das formas de contribuir para uma aprendizagem coerente com as novas realidades e desafios. O Ensino de História na atualidade destina-se a criar ferramentas para facilitar o processo de ensino.

Não se pode esquecer também que a autonomia dos estudantes pode ser sempre estimulada pelos docentes, mais ainda quando propomos novas aberturas didáticas aos estudantes, que gostam de desafios lúdicos na produção do conhecimento, contribuindo para a criatividade, senso crítico e compreensão dos conteúdos de História.

A utilização consciente dos jogos leva o educando a motivar-se, facilitando a apropriação do conhecimento. Cabe ao educador avaliar se são pertinentes ou não em sua realidade e com seus educandos, realizar uma reflexão e aumentar o prazer pela disciplina. Precisamos de cidadãos que saibam decidir, encontrem as informações e saibam aplicá-las.

O trabalho com jogos de modo geral é um entretenimento, mas buscamos ir além disso, pois o jogo de cartas aqui elaborado exerce uma função social, principalmente quando estimula os alunos a se relacionarem entre si durante as partidas, bem como os incentiva a seguirem as regras. O lado cognitivo a ser trabalhado também é importante, uma vez que diz respeito às competências acadêmicas desenvolvidas pelo estudante com as jogadas, podemos dar como exemplos: habilidades de raciocínio, estratégia, comunicação, administração, inteligência emocional, liderança, concentração, negociação, entre outras. Adaptar o jogo de cartas a um objetivo didático é uma das nossas intenções, ainda que avaliando o desempenho dos alunos. Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos poderão ser utilizados em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida, como por exemplo, saber lidar com pessoas com opiniões distintas, bem como a habilidade interpessoal, imprescindível nas relações humanas.

A construção e a reconstrução do conhecimento de forma prazerosa e significativa têm sido umas das nossas preocupações também deste trabalho, porque estimular a criatividade e a afetividade são imprescindíveis para os estudantes adquirirem a autoconfiança, ampliando a concentração e o raciocínio. Além disso, a autonomia e a iniciativa serão trabalhadas durante o processo do jogo. Nesse sentido, a função do jogo vai muito além de um auxiliar na transferência de conteúdos, implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem e auxilia o desenvolvimento das diferentes potencialidades do educando.

A convivência entre os alunos é fundamental, ainda mais em relação à dispersão entre alguns em sala por meio de grupos isolados. A pretensão do jogo é a aproximação dos estudantes, meninos e meninas ou grupos entre si. Acreditamos que estimular positivamente a disputa de forma lúdica irá favorecer a empatia, cooperação e alteridade. Visto que o ato de jogar já

pressupõe princípios éticos por meio das regras do jogo, tal como respeito, não burlar a vez do colega, não trapacear, solidariedade, empatia etc.

Não se pretende com essa didática estimular a competição entre os alunos, nem colocar essa atividade a ser motivada por uma pontuação. Mas, que incentive a cooperação e o desenvolvimento de conceitos que sejam aplicados na vida cotidiana dos alunos. O jogo será desenvolvido pelos alunos no tempo aula de 100' minutos (2 tempos de 50' minutos). Podendo a aula ser utilizada para a confecção das cartas e explicação do jogo e uma aula posterior para o jogo em si.

Os jogos didáticos têm como função facilitar a compreensão e sendo considerada uma alternativa para despertar a curiosidade, o interesse dos estudantes. Verificamos que provocar a curiosidade nos alunos e alunas é uma das formas de facilitação do aprendizado, pois o estímulo através do apelo ao sentimento pode ser talvez, mais eficaz que a razão em si mesmo. O sistema de avaliação bem estruturado pelo jogo de cartas, talvez, possa garantir:

- A avaliação melhor de alunos e professores;
- A ajudar a reconhecer as formas didáticas relevantes e novas metodologias aplicadas em sala de aula;
- A qualidade do ensino ministrado.

Autores como Montaigne se apresentam com singular relevância para essa pesquisa, cujo interesse ético acontece na alteridade, no respeito às diferenças na relação com o outro. Mobilizando pensadores renascentistas, acreditamos ser um ponto de partida essencial na construção atual da cidadania e de cidadãos críticos e conscientes. Sendo assim, a história pode realmente fazer parte da vida dos alunos, vivenciada nas atitudes e práticas.

O mundo é um universo de possibilidades, sendo a ética da alteridade em Montaigne aquele estímulo à curiosidade no processo de construção do saber, pois vivemos apertados dentro de nós mesmos, não vemos um palmo adiante do nariz. Mas a empatia nos faz olhar o mundo de outra forma, deixando de ver tudo só a partir do nosso ponto de vista. Em contrapartida, é na alteridade que vamos explorar o exercício da dúvida como critério de conhecimento por meio do jogo de cartas (tal como em Montaigne) nesta pesquisa.

Em sala de aula busca-se apresentar aos alunos que a modernidade marcou uma nova visão de mundo que se contrapõe à visão medieval, caracterizando, assim, o surgimento de uma nova época.

O aluno é o objeto de nossa compreensão do jogo de cartas, principalmente, no que diz respeito à tolerância, compreendendo que todo o indivíduo ou grupo tenham plena liberdade de expressar suas opiniões ou crenças e de viver com hábitos e costumes diferentes.

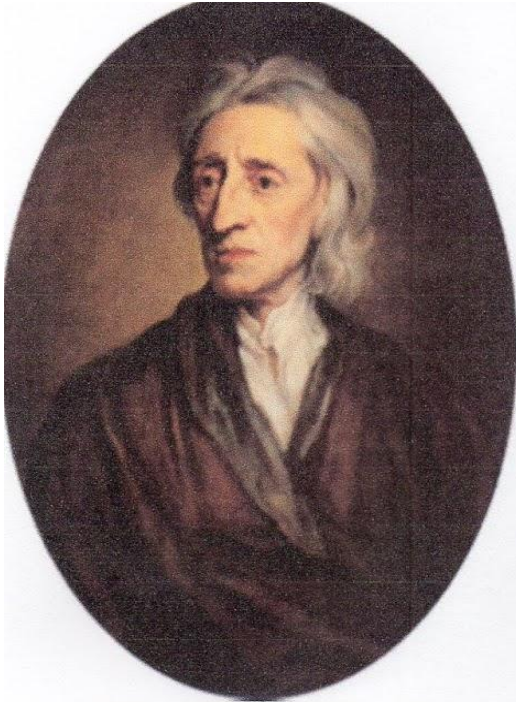
O professor encontra desafios em sala de aula, um deles é despertar no aluno o interesse em compreender a matéria da disciplina ensinada. Uma vez que o papel do professor de história é de se perguntar sobre a relevância de sua disciplina para a vida desses jovens, não valorizado no tempo presente.

Em consequência disso, estimular a curiosidade torna-se algo difícil no que diz respeito à história enquanto disciplina, porém, nota-se que o interesse pela realidade ainda existe, principalmente em relação a alguns temas, tal como intolerância, racismo, preconceito, xenofobia, violência, alteridade, dentre outros. Em se tratando destas questões, o que o professor de história tem a dizer por meio de sua disciplina? Qual o papel do historiador, principalmente do professor de história? Continuaremos buscando alunos ideais para aulas perfeitas?

As formas de aquisição da informação também é um dos desafios, pois a tecnologia da informação apresenta muitas informações como na internet, uma das maiores redes disponível de informação do mundo, mas carente de sabedoria, pois somos nós enquanto seres humanos que filtramos, sistematizamos, problematizamos e elaboramos os pensamentos de forma organizada. Notamos que ainda a qualidade do que é divulgado em *sites* é muito duvidosa, ainda mais quando trata-se do conhecimento histórico.

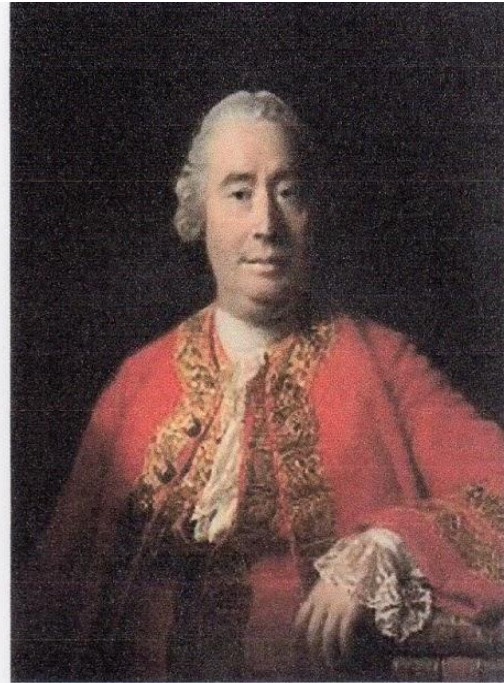
Cabe ao professor dar uma resposta satisfatória e razoável sobre esta questão, senão, tudo é possível. Construir o conhecimento histórico em sala de aula pode ser uma chave para estimular o interesse do alunado a gostar do ensino de história, trabalhando temas que promovam a construção da cidadania e pertencimento no reconhecimento das diferenças no processo de construção dos saberes.

3.7 Modelo das Cartas



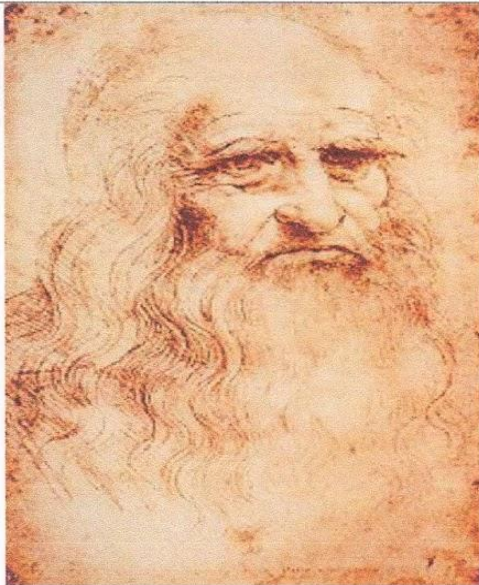
JOHN LOCKE (1632 – 1704)
Conheceu e estudou as ideias de Newton,
que o influenciaram fortemente.

10



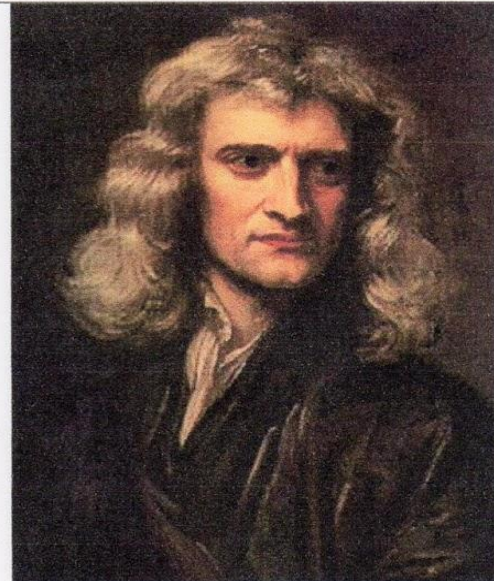
DAVID HUME (1711 – 1776)
Conhecedor da ciência e da filosofia de
seu tempo, viveu em pleno Iluminismo.

10



LEONARDO DA VINCI (1452-1519)
Fez quadros e retratos para papas, nobres
e outras pessoas, como comerciantes. Foi
muito requisitado em seu tempo. Tinha
uma sensibilidade artística extraordinária.

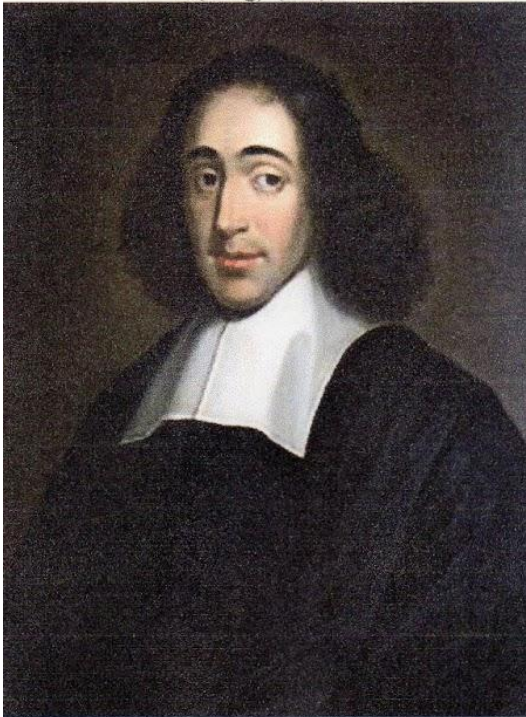
10



ISAAC NEWTON (1642-1727)
Foi também alquimista, interessando-se
pelas forças ocultas contidas na matéria.
Também fez estudos e escreveu livros
sobre os textos bíblicos, na busca de uma
compreensão dos mesmos.

10

K (King) (Rei) 1



BARUCH SPINOZA (1632-1677)

Filósofo holandês. Preocupou-se com questões éticas. Sua *Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras* busca o rigor da matemática.

A construção de sua *Ética* segue estrutura parecida com os *Elementos*, de Euclides, e a dos *Princípios*, de Newton.

K (King) (Rei)



Jan Van Eyck (1390-1441)

Pintor e artista holandês do Renascimento.

K (King) (Rei)



SANDRO BOTTICELLI (1445-1510)

K (King) (Rei)



RAFAEL SANZIO (1483-1520)

Pintor e artista italiano do Renascimento.

Q (Queen) [Rainha] 1



Mona Lisa (Pintura de Leonardo da Vinci)

Q (Queen) [Rainha] 3



O Nascimento de Vênus, obra de Sandro Botticelli. No mundo renascentista, um dos elementos fundamentais foi o classicismo greco-romano, isto é, a busca dos deuses greco-romanos de arte. Aqui na mitologia greco-romana. Vênus era a deusa do amor.

Q (Queen) [Rainha] 2

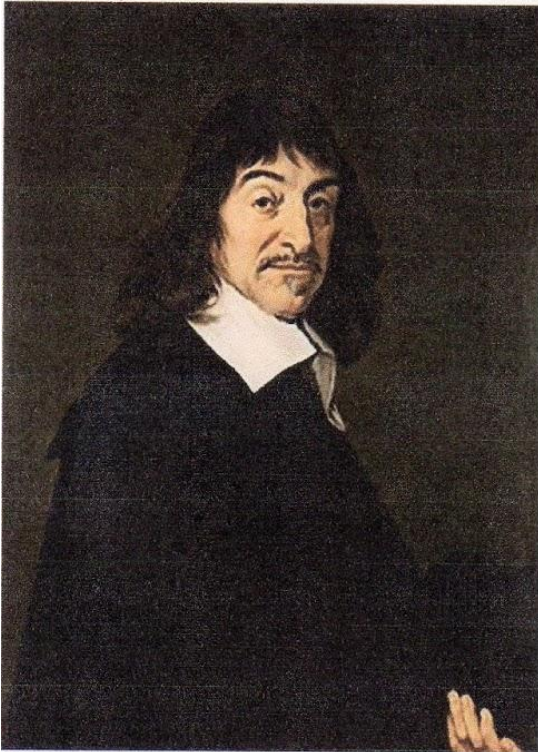


Detalhe da pintura de um casal, os Arnolfini, mostrando a esposa. Parte de retrato feito por Jan Van Eyck.

Q (Queen) [Rainha] 4



Retrato de Maddalena Doni, de Rafael Sanzio



René Descartes (1596 -1650): Filósofo racionalista francês. A razão é a base dos conhecimentos verdadeiros.

J (Valete) 3



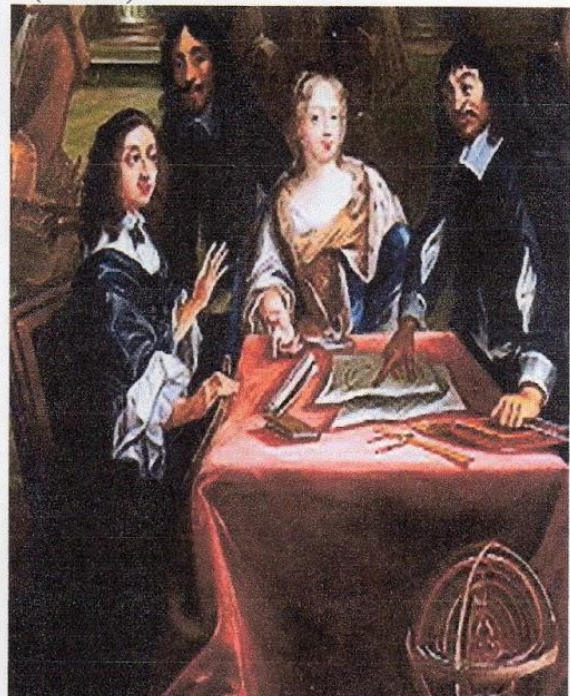
(Estátua de Descartes na cidade de Descartes).

René Descartes (1596 -1650): No percurso da dúvida hiperbólica, duvidou dos sentidos, das certezas matemáticas e outras



René Descartes (1596 -1650): Usou a dúvida como método (caminho) na busca da verdade. Dúvida hiperbólica. Imagem: René Descartes no trabalho filosófico.

J (Valete) 4



René Descartes (1596 -1650): No final do caminho da dúvida, encontrou uma verdade primeira: o Cogito (lat.) (Penso), que abriu caminho para a descoberta de outras certezas. Imagem: Descartes na corte da Rainha Cristina

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, buscamos mostrar como um simples jogo de cartas pode ser apropriado para a vida e o aprendizado do ensino de história, pois o nosso propósito foi o de compreender o conceito de cidadania como participação social e política no espaço escolar, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. A relevância do ensino de história na Idade Moderna e a ética da alteridade no mundo contemporâneo foram pensadas com estes fins. Tendo em vista a formação do alunado no processo de reconhecimento das diferenças numa sociedade plural e democrática.

O nosso interesse na realização deste trabalho foi que o aluno consiga posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, uma vez que temos como meta a construção permanente da cidadania, conhecendo e valorizando a pluralidade sociocultural no ambiente escolar para a vida, portanto.

Buscamos também apresentar a função do jogo ao longo dos textos e como este deveria ser trabalhado e introduzido em sala de aula, mas ainda como um instrumento pedagógico por meio de cartas que estavam presentes filósofos ou pensadores dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Nesta análise, procuramos articular conceitos que estimulassem o pensamento, mas de uma forma ética, onde a alteridade se fizesse presente, com o intuito de mostrar que o mundo contemporâneo é tributário dos princípios e valores políticos da Idade Moderna. Quisemos também apresentar aspectos da cultura renascentista que justifiquem a sua importância para além do início dos tempos modernos aos nossos alunos e leitores, tais como: a valorização do indivíduo; o abandono do teocentrismo, a defesa dos ideais humanistas; a defesa dos valores burgueses; a valorização da liberdade individual; a utilização da razão na explicação do mundo e a visão mais natural e humanizada da religião.

Em vista disso, das questões diversas abordadas aqui neste trabalho e que arduamente apresentamos nos capítulos, é na ética da alteridade que entendemos que somos iguais na diferença, ou seja, numa relação de empatia, não apresentando graus de superioridade e inferioridade entre indivíduos. O que quisemos propor foi a desconstrução de obstáculos,

imaginários de preconceito e intolerância produzidas pela indiferença e injustiças sociais oriundas do mundo moderno que substituiu a sociedade estamental pela de classe. Assim, acreditamos dar visibilidade a fala crítica dos excluídos, tendo em vista um futuro temporal aberto para o novo. Torna-se importante enfatizar que o jogo de cartas, enquanto metodologia de ensino, pode ser aplicado a outras temáticas, em outras séries escolares, relacionadas a História do Brasil e a outros conteúdos. Como por exemplo, pensar o conceito de Democracia no pós-guerra, de nazismo e fascismo.

Portanto, o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: os agentes (estudantes e professores), e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. É um desafio a escolarização nos dias de hoje, mas aprender de forma lúdica e divertida, porém, com seriedade. Talvez este seja o caminho para um aprendizado e troca de experiências entre docentes e discentes. A metodologia do jogo contribui para a construção da percepção, na qual os jogos estão inseridos na realidade de nosso cotidiano e dos alunos, ajudando o entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor. Em outras palavras, o jogo propicia a curiosidade e o gosto pela pesquisa e o ensino de história, abrindo sempre um horizonte de sentido para o alargamento da compreensão da alteridade e ética.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.); NOVAIS, Fernando A. (Coord.). *História da vida privada no Brasil: império*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. v. 2.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *O Que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *As Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

_____. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

ARISTOTELES. *Ética a Nicômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BICCA, Luiz. *Ceticismo e Relativismo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Reflexões sobre o ensino de História*. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Senado Federa, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais de Educação Básica* Brasília: Ministério da Educação 2013.

_____. *Base Nacional Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CASSIER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: Introdução a filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CICERO, M. T. *Da república*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CÉSAR, M. R. e DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CONTE-SPONVILLE, André. *A Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DICIONÁRIO. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ESPINOSA, B. "Ética" in *Espinosa*. Nova Cultural, São Paulo, 1997.

ELIAS, Nobert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRANÇA, Luara Galvão. *Apontamentos para um debate sobre a presença do passado*. Rio de Janeiro: n.s., 2010.

GONÇALVES, Márcia de Almeida.(et.al.) *Qual o valor da história?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GUMBRECHT, H, U. *Em 1926*. Vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JAEGER, WERNER. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, 2006, vol. 11, n. 21. pp. 49-64.

MONTAIGE, Michel. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

NUNES, Benedito: Experiência do Tempo, In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RANGEL, Marcelo de M.; ARAÚJO, Valdeci L. de. Apresentação – teoria e história da historiografia: do giro linguístico a giro ético-político. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 8, n.17 abr., 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

WEHLING, Arno e WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.