

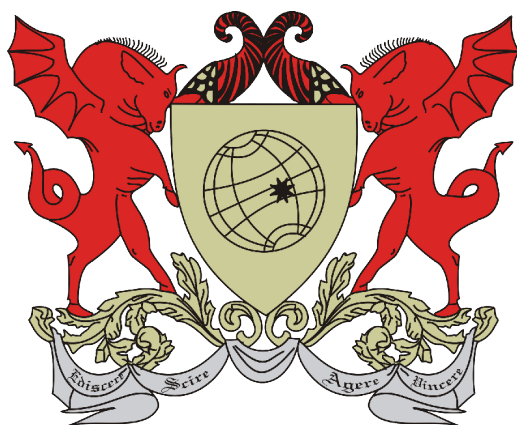
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA III

Joana D'Arc Germano Hollerbach



Curso de Licenciatura
em História





Universidade Federal de Viçosa

Reitora

Nilda de Fátima Ferreira Soares

Vice-Reitor

Demetrius David da Silva



Coordenadoria de
Educação Aberta e a Distância

Diretor

Frederico Vieira Passos

*Prédio CEE, Avenida PH Rolfs s/n
Campus Universitário, 36570-000, Viçosa/MG
Telefone: (31) 3899 2858 | Fax: (31) 3899 3352*

Joana D'Arc Germano Hollerbach - **Metodologia do Ensino de História III**. Viçosa, 2012.

Layout: Diogo Rodrigues

Editoração Eletrônica: Diogo Rodrigues

Capa: Diogo Rodrigues

Revisão Final: João Batista Mota

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV

H737m
2012
Hollerbach, Joana D'Arc Germano, 1964-
Metodologia de ensino de história III : curso de licenciatura
em história [recurso eletrônico] / Joana D'Arc Germano
Hollerbach. – Viçosa, MG : UFV/CEAD, 2012.
28p. : il. (algumas col.) ; 29cm. (Conhecimento, ISSN
2179-1732 ; n.13)

Livro eletrônico
Bibliografia: p. 27-28.

1. História - Estudo e ensino - Metodologia.
I. Universidade Federal de Viçosa. Coordenadoria de
Educação Aberta a Distância. II. Título.

CDD 22. ed. 907

SUMÁRIO

- 4 APRESENTAÇÃO
- 5 INTRODUÇÃO
- 9 O ENSINO DE HISTÓRIA NA LEGISLAÇÃO PÓS-LDB: CONSTRUINDO NOVOS PARADIGMAS
- 11 1.1 NOVOS SUJEITOS, NOVOS OBJETOS: O PAPEL DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA
- 11 1.2 PATRIMÔNIO E MEMÓRIA
- 13 1.3 MUSEUS COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
- 16 1.4 A PESQUISA DOCUMENTAL COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL
- 18 1.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL: O CASO DO PROJETO RECRIANDO HISTÓRIAS
- 20 1.6 O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO ESTUDO DO MEIO: A CIDADE CONTA A HISTÓRIA
- 22 1.7 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO: A HISTÓRIA VIRTUAL A PARTIR DAS POSSIBILIDADES REAIS
- 26 1.8 EM BUSCA DE CONCLUSÕES...
- 27 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apresentação

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. E educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

Hannah Arendt

O objetivo deste material é orientar a leitura dos textos que serviram de base para o desenvolvimento da disciplina **HIS 263 - METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA III**. Para tanto, faremos aqui uma introdução sobre a temática, situando o ensino de história na história e na legislação nacional, sem prejuízo do aprofundamento que será feito ao longo da leitura.

Entendemos que o ensino de história sofre, como todas as outras disciplinas, problemas que assolam a educação básica. Daí a importância de uma educação histórica sólida, que permita a crianças e jovens compreender a sociedade e a sua organização no tempo e no espaço. Possibilita ainda um olhar questionador sobre permanências e admitindo rupturas que possam alterar a ordem social na qual nos encontramos, acreditando sempre na possibilidade de construção de uma **educação pública, de qualidade e para todos**.

É para isso que pretendemos contribuir.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentam como um dos objetivos gerais da história valorizar o patrimônio sociocultural, por meio do que o aluno irá, entre outras coisas, desenvolver a noção de cidadania, ampliar sua percepção do outro, aprender a respeitar as diferenças culturais e étnicas.

O documento oficial ainda recomenda a diversificação do trabalho em sala de aula pelo uso de documentos, visita a museus e outros locais que favoreçam a construção do conhecimento histórico e o debate, dentre outros.

Além de indicar uma abordagem conceitual mais relacionada à historiografia contemporânea, pressupõe metodologias e critérios de avaliação que integrem o aluno ao processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva metodológica possibilitaria a inserção do aluno nos processos históricos a partir da própria sala de aula, colaborando, assim, para a elaboração de uma concepção de história na qual o aluno se veja sujeito dos processos que o rodeiam.

O conceito de patrimônio, segundo Françoise Choay (2001), sofre alterações ao longo do tempo. A autora fala do “culto ao patrimônio”, referindo-se ao destaque que é dado às questões que envolvem a herança histórica de uma sociedade. Segundo a autora, a importância do patrimônio está naquilo que ele representa, sua relação com a memória, como algo que traz de volta algo importante que tenha sido vivido por aquele grupo, ou não.

A sociedade estabelece, portanto, relações com os espaços e com as coisas, valorizando e esquecendo, destruindo ou construindo, segundo os interesses dos seus membros, oficiais ou não. Para Janice Theodoro (1998), esquecer também é uma forma de memória. Ao recontar a história, são descartadas algumas situações e assimiladas outras. E a cultura material também passa por essa seleção.

Ainda nesse sentido, admitimos que a memória seja fruto de uma construção, daí a necessidade de lugares de memória – como os museus, por exemplo (NUNES, 2002). Em vista disto, a apropriação desses espaços na construção do conhecimento histórico vem possibilitar uma ampliação das concepções tradicionais de história.



Ao aproximar o aluno da cultura material, temos a oportunidade de trabalhar as permanências e rupturas temporais, ampliando a noção de tempo, abrindo a possibilidade para a compreensão da história como construção humana.

Em que medida, portanto, trabalhar os conceitos patrimônio, memória e museus seria útil à construção de outra concepção de história, mais coerente com as discussões mais recentes da historiografia e com as propostas oficiais?

A ideia de educação patrimonial para o nível médio de ensino – sugerida pelo governo de Minas Gerais, em documento que registra pesquisa sobre o assunto – vem colaborar com essa discussão. Por meio de projetos que tenham por objetivo capacitar técnicos e docentes do sistema de ensino para a utilização de conceitos e metodologias adequadas (MINAS GERAIS, 2001), seria possível desenvolver habilidades em alunos e professores e promover uma ampliação na compreensão da história e na percepção do aluno/professor/comunidade do seu papel como agente da história.



A proposta de educação patrimonial parte do princípio de que a educação das relações sociais para a compreensão da história passa pela compreensão de práticas culturais e da valorização da diversidade cultural. A pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro identifica a necessidade de qualificação docente para tratar do assunto e também de adequação do espaço escolar por meio de materiais e infraestrutura.

É importante ressaltar que a ausência de referência a museus, patrimônio e memória em nosso cotidiano escolar pode estar relacionada a práticas que privilegiam a repetição, a cópia do livro didático, a inexistência de projetos que levem a criança e o jovem a compartilhar de espaços coletivos da cidade para a compreensão da história. O distanciamento de crianças e jovens desses espaços pode fazer com que sua concepção de história seja reduzida a uma perspectiva tradicional, na qual a reflexão e a crítica não tenham espaço. Não podemos esquecer que as condições de trabalho, de localização dos espaços de conservação da memória coletiva, muitas vezes distantes das pequenas cidades, também contribuem para essa situação de distanciamento.

A ideia de educação patrimonial vem, portanto, abrir espaço para práticas que possibilitem a aproximação do jovem (e das crianças) com outras formas de representação da história, muitas vezes construídas e resignificadas pelos sujeitos que delas se apropriam, dando outra interpretação para a história já construída. Perceber na prática que a história é reescrita a partir dos usos dos espaços e das coisas abre ao aluno a possibilidade de compreendê-la como interpretação e não como dado.



O ensino de história no Brasil, no período em que vigorou o governo militar, foi alvo de restrições e limitações que reconfiguraram a disciplina a partir de um caráter nacionalista, que privilegiava a dinâmica oficial imposta pela ditadura.

Os instrumentos legais que passaram a regular o ensino de história, no bojo das instruções dirigidas ao sistema educacional brasileiro, remetiam a uma perspectiva pragmática, que pretendia atender aos interesses da ordem estabelecida pelo regime militar. O culto aos heróis nacionais, o estabelecimento de diretrizes específicas para a exaltação dos símbolos nacionais, bem como a reformulação curricular foram alguns dos elementos norteadores desse período.

Após o golpe militar de 1964, em meio às mudanças no cenário social e político brasileiro, tomaram corpo alterações no sistema educacional, compondo o orquestramento da reordenação do país, no sentido de implementar as bases do regime militar na esfera da educação. Entre as primeiras providências estava a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as escolas que compunham o sistema de ensino do país, inclusive no nível superior. O Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969 dispunha sobre essa inclusão, em caráter obrigatório, como disciplina e, também como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País.

Saiba Mais:

Decreto-Lei 860/69, disponível em
<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>



A disposição de organização dos processos educativos de acordo com os princípios do governo militar foi confirmada no texto do Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamentou o Decreto-Lei 869. A alínea d, do artigo 3º. desse documento dispunha que uma das finalidades da Educação Moral e Cívica era o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história, apontando no sentido de uma perspectiva tradicional de compreensão da história e dos seus sujeitos.

Ainda no contexto de reestruturação proposto pelo governo militar, o Decreto-Lei 547, de 18/04/1969, estabeleceu a possibilidade de formação de professores em cursos de curta duração, cujo objetivo era atender à demanda para atuação nos níveis de primeiro e segundo grau. Entre esses cursos, estava o de licenciatura em Estudos Sociais, disciplina introduzida nos currículos de primeiro grau pela Resolução nº. 8, do Conselho Federal de Educação (FONSECA, 2001, p.27).

Nesse momento, a configuração da formação de professores de história (e geografia) sofreu um golpe do qual vai se ressentir ao longo das décadas seguintes. A desconfiguração da área comprometeu as gerações futuras de professores, quando consideramos a superficialidade e a fugacidade dos currículos de formação docente. Para essa autora, o período marcou uma nova geração de professores polivalentes, que descaracterizava as ciências humanas, no curso que ficou conhecido como Estudos Sociais (Fonseca, 2001, p.27).

As lutas pela restauração da democracia e pelo estabelecimento de uma nova ordem política e social no país se intensificam a partir da segunda metade da década de 1970, apesar do recrudescimento do governo militar no início do período.

No início da década de 1980, a resposta da sociedade às restrições impostas pelo governo militar se fez por meio de movimentos sociais e de classe nas mais diversas áreas. No que diz respeito ao ensino de História, cabe aqui registrar o papel de organizações de classe, para alterar a ordem posta. Pressões de entidades como ANPUH e AGB, bem como de professores universitários de instituições públicas e privadas e de alunos de cursos de graduação de História e Geografia, fizeram chegar ao Ministério da Educação a reivindicação de extinção da disciplina de Estudos Sociais e o retorno da autonomia para as disciplinas História e Geografia (FONSECA, 2001, p.31).

Esse movimento, conjugado ao apelo da sociedade por ampliação dos direitos civis, pela volta dos exilados políticos e pela restauração da democracia favorece a tomada de decisões que pouco a pouco restauraram os limites próprios às disciplinas de História e Geografia.

Todavia, foi somente em 1993 que o então presidente Itamar Franco sancionou a Lei 8663, de 14 de junho, revogando o Decreto-Lei 869/69, que determinava a inclusão da Educação Moral e Cívica nos currículos, restituindo esse espaço ao ensino das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, em todos os níveis de ensino.



A discussão não se restringiu a questões particulares relativas ao ensino de História. Reformulações da legislação e da estrutura educacional se estabeleceram tão logo o processo de transição democrática se efetivou. Em 1986, iniciou-se um grande movimento de educadores na busca da construção de uma política educacional que contemplasse a parcela da população historicamente excluída dos processos educativos oficiais.

O momento, marcado pela instituição da Assembleia Constituinte que reformularia a Carta Magna do país, ensejava a (re) construção da democracia com implicação direta na ampliação do acesso à educação de forma plena. Para tanto, era necessário que a discussão das propostas fosse efetivada a partir da base.



A proposta de uma nova lei que orientaria a educação envolveu setores da sociedade civil e o poder público nas suas três instâncias – municipal, estadual e federal (BRITO, 1998).

Foram realizados fóruns para a discussão da educação pública em âmbito nacional, a partir dos quais foram organizados documentos que formalizavam a proposta da sociedade para a educação brasileira. Um desses documentos o texto de Demerval Saviani *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa* - foi a base para o primeiro projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio (BRITO, 1998, p.54).

Desse primeiro projeto, apresentado ao Congresso Nacional em 1988, até o texto final, em 1996, foi um longo caminho. Os trabalhos se estenderam ao longo de oito anos, entre discussões e revisões, indo e vindo da Câmara dos Deputados ao Senado Federal, terminando com a aprovação de um texto do senador Darcy Ribeiro, que perdeu muito da proposta original. Entretanto, apesar das enxertias presentes no texto final e da articulação com o então governo Fernando Henrique Cardoso¹, à revelia das discussões construídas ao longo do processo, a nova lei marcava um novo momento na educação brasileira.



Segundo Cury, a lei promulgada em 1996 marcou um avanço no processo democrático brasileiro na medida em que estabeleceu a educação como direito público. O autor, contudo, adverte para a necessidade da observação do que determina a LDBEN no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, sob pena de se comprometer os avanços alcançados.

A Lei 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, §4º, faz referência ao ensino de história do Brasil, e no artigo 26, inserido pela Lei 10.639, de 09/01/2003, determina o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A atual legislação também exige que a formação para o exercício do magistério nos anos finais dos ensinos fundamental e médio se dê em nível superior nos cursos de licenciatura plena (artigo 62), pondo fim à possibilidade de formação nos cursos de curta duração.

Na esteira das novas proposições legais, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as primeiras séries do ensino fundamental. A proposta do documento era oferecer subsídios ao professor para a elaboração de propostas de trabalho pedagógico para os diversos conteúdos. Os PCNs foram publicados em dez volumes para os conteúdos de 1ª. à 4ª. séries² no ano seguinte ao da promulgação da LDB e, posteriormente, em 1998, para os anos finais do ensino fundamental e, em 2002, para o médio.

Os textos destinados a cada uma das etapas da educação básica, ao referir-se ao ensino de História, guardam relação com as discussões sobre o ensino e a produção do conhecimento histórico baseadas nas orientações teóricas da Nova História. As referências à história do cotidiano, à tematização da organização do conteúdo, à diversificação dos métodos de ensino, aproximando-os das práticas da pesquisa histórica e desvinculando-os de concepções tradicionais, estão presentes nas orientações presentes nos PCNs dos ensinos fundamental e médio.

¹ Segundo Brito, a aprovação do texto proposto pelo Senador Darcy Ribeiro sem vetos pelo então presidente da República indica a negociação realizada com o governo Fernando Henrique Cardoso e a articulação com as diretrizes educacionais do MEC . (BRITO, 1998, p.87).

² Naquele momento o Ensino Fundamental era de 8 anos, indo da 1ª. à 8ª. séries. Isso foi alterado em 06/02/2006 quando foi sancionada a Lei nº 11.274, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos.

O ensino de história na legislação pós-LDB: construindo novos paradigmas

Para início dos nossos trabalhos, é importante identificarmos alguns marcos legais que passaram a orientar o ensino de história a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Esse reconhecimento é importante para que possamos nos apropriar da legislação, enriquecendo o ensino da história, tão importante para a nossa formação e a formação das crianças e dos jovens. É bom lembrar que todos os documentos citados aqui se encontram disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).



Entre esses novos marcos legais, destacamos a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que exige licenciatura plena para a atuação no ensino fundamental e médio, e extingue a formação em cursos de curta duração, estabelecida no período da ditadura militar e que restringiram em muito a formação dos professores da educação básica.

Além da LDB, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também é um marco importante nesse processo. Primeiramente, foi editado o documento referente aos anos iniciais do ensino fundamental, em 1997. Em seguida, em 1998, os anos finais do ensino fundamental foram contemplados com o material que viria a ser o referencial para aquelas séries. E finalmente, em 2002, foram publicados os parâmetros para o ensino médio.

Saiba Mais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão disponíveis na versão eletrônica para download em formato de arquivo pdf no site do MEC.

Além dos PCN, novas diretrizes foram estabelecidas para a formação dos professores de história. **O parecer 492**, de 03 de abril de 2001, da Câmara Superior de Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi muito importante naquele momento. Esse parecer veio definir as diretrizes para os formandos em história. Logo em seguida, duas resoluções foram fundamentais para garantir que a formação dos licenciados fosse resguardada no seu aspecto qualitativo.

Uma delas foi a **Resolução nº. 2**, de 19/02/2002, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE). Essa resolução instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Essa carga horária mínima é



de 2.800 horas, das quais 400 (quatrocentas) são de prática, 400 de estágio curricular supervisionado, 1.800 de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

A **Resolução nº. 13**, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, em 13 de março de 2002, estabeleceu as diretrizes curriculares para os cursos de história. Mas o que falam as novas diretrizes? Essa é uma pergunta importante, visto que seremos professores de história e precisamos nos apropriar dessas normas, para o bom desempenho das nossas atividades.

Dentre outros aspectos, as diretrizes estabelecem que o graduando em história, ao longo da sua formação, deve:

Vivenciar a incorporação de novas metodologias

Vivenciar a diversificação dos currículos às peculiaridades regionais

Desenvolver a capacidade de investigação

Ter conhecimento e domínio de fontes diversificadas

Ao longo do curso de formação inicial, ter aproximação com as concepções contemporâneas da história – novos problemas, novas fontes, novas abordagens.

O movimento hoje conhecido como a Nova História tem sua origem ligada à fundação da revista *Annales*, em Estrasburgo, na França, em 1929. A proposta dos idealizadores do movimento – Marc Bloch e Lucien Febvre – era de rompimento com a exclusividade da história econômica, além da proposta de problematização dos fatos históricos. Para a escrita da Nova História, era proposta uma redefinição de conceitos como tempo histórico, sujeito histórico e fato histórico e a adoção de novos objetos e novas fontes para a pesquisa histórica.

Dentro da perspectiva da corrente historiográfica conhecida como Nova História, é proposta uma revisão da historiografia que passa a admitir novas abordagens para a pesquisa histórica. Nessa nova perspectiva, são ouvidos outros atores, antes silenciados pelo poder dos grandes vultos. O tempo não é o mesmo em todos os lugares – o que se dá a partir do rompimento com a idéia de evolução e progresso. E a idéia de neutralidade do pesquisador também é questionada.



A concepção positivista de ciência considerava imprescindível a postura neutra do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, previa a utilização de métodos quantitativos e a elaboração de leis gerais que definissem o conhecimento produzido.

É importante observar que nos PCN encontramos referências à história do cotidiano e encontramos também a recomendação de tematização da organização do conteúdo e de diversificação dos métodos de ensino. Essas orientações marcam a aproximação com a pesquisa histórica desvinculada de concepções tradicionais, aquela que estamos chamando aqui de Nova História.

Nesse sentido, admite-se que a pesquisa e o ensino de história possam partir de lugares especiais de preservação da memória coletiva, como museus e arquivos públicos, mas também se admite a incorporação na prática do professor e



nas atividades dos alunos dos espaços particulares de memória, como a família, a comunidade e os arquivos pessoais.

Outra possibilidade de escrita da história é conhecida como o materialismo histórico dialético, que também rompe com os ideais positivistas. A partir de estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, essa corrente teórica admite o trabalho como categoria central de análise da sociedade, e a luta de classes como o motor das mudanças sociais. A compreensão dos fatos históricos se dá a partir da análise das relações de trabalho, o que permite problematizar as desigualdades sociais e a distribuição da riqueza.

1.1 Novos sujeitos, novos objetos: o papel da memória na construção da história

Dentro da ideia de que novos sujeitos, novos objetos passam a compor o cenário da historiografia e do ensino da história, é importante discutirmos qual é o papel da memória na construção da história.

Ricardo Oriá (2001) nos aponta um incremento nas iniciativas que têm por objetivo a preservação da memória e do patrimônio, os anos finais do século XX. O autor registra, por exemplo, o resgate da memória como parte dos movimentos sociais, a partir dos anos 1970. Essa iniciativa indica o rompimento, ainda que incipiente, com o privilégio dado a grupos reduzidos da sociedade no registro da história e no seu ensino.

Nesse sentido, nos perguntamos, então: quem preserva a memória? A quem é atribuída a tarefa de resguardar a história coletiva?

Essa temática é relativamente nova na historiografia brasileira e, infelizmente, praticamente ausente no processo ensino-aprendizagem, nos diversos níveis escolares.



Assim, cabe a nós problematizar e discutir o papel da memória e da escola na construção da história. Entendemos que a escola tem um papel muito importante no sentido de estimular o senso de preservação da memória social coletiva. A escola é também um espaço privilegiado de exercício da cidadania - disso não temos dúvida. É preciso, então, assumir o conhecimento e a valorização do patrimônio como prática cidadã.

Além disso, é muito importante, para além do patrimônio local, valorizar o patrimônio cultural da humanidade. Esse cuidado impede que afastemos das nossas crianças e dos nossos jovens a oportunidade de conhecer, ainda que virtualmente, a cultura produzida por outros povos, em outras épocas.

1.2 Patrimônio e memória

Ao longo do século XX, a Nova História possibilitou outras formas de conceber o patrimônio histórico. Entretanto, no início do século XX, em 1937, um decreto do então presidente Getúlio Vargas definia o patrimônio como sendo bem móveis e imóveis, com valor histórico ou arqueológico. Dessa forma, estavam priorizadas as igrejas, os casarões, os fortes, entre outras edificações de maior expressão oficial. Com essa definição legal, foram excluídos aqueles bens relacionados às camadas pobres da população, como as senzalas, as vilas operárias, os cortiços, com grave prejuízo para a diversidade e para a pluralidade.



Saiba Mais:

Veja o decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional no portal do Palácio do Planalto:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm.

Durante o século XX, a partir das reformulações teóricas que envolveram as ciências humanas, patrimônio histórico e artístico e patrimônio cultural foram conceitos reconfigurados. A mudança torna-se emblemática quando a Constituição brasileira assume outra concepção e substitui a expressão “patrimônio histórico e artístico” por “patrimônio cultural”.



Passa, então, a ser considerado bem cultural toda produção humana, intelectual ou material. Com a ampliação do conceito, temos colocada em pauta a possibilidade de ampliação dos sujeitos envolvidos nos processos históricos.

Mas, afinal, o que é patrimônio cultural? Ricardo Oriá, em seu texto, nos traz três categorias. A primeira delas envolve os elementos ligados à **natureza** – os rios, as montanhas, os animais, enfim, o habitat natural. A segunda categoria, diz respeito ao **conhecimento produzido pelos homens**, às técnicas empregadas na produção de bens e aos saberes acumulados ao longo do tempo pela humanidade. Por fim, mas não menos importantes, constituem a última categoria as **construções, os objetos e os artefatos construídos pelos homens** aqui consideramos as edificações, as ferramentas, os adornos, o vestuário, por exemplo. Considerando, então, que o texto constitucional já admite essa definição, uma questão pode ser colocada aqui: qual é o patrimônio histórico do nosso município? Vamos pensar sobre isso...

Diante de todas essas considerações, nos perguntamos então: por que preservar?

A **preservação** é importante como lembrança do passado, mas não só isso... Preservar os espaços de memória é relevante também como possibilidade de compreensão da história e dos seus processos. Mas, além disso, também como reconhecimento das semelhanças e diferenças entre nós e os outros.

Diante dessa constatação, fica a pergunta: quem (e o quê) nós elegemos para preservar na lembrança? Durante muito tempo (e talvez ainda hoje...) foi privilegiada a lembrança dos mais ricos e dos que dominavam as relações sociais, dos políticos e das autoridades.

Vamos observar a organização do espaço urbano: quem dá nome às ruas da sua cidade?

Todavia, em contraposição a uma prática persistente, a partir dos anos 1980, percebemos nos documentos oficiais que orientam o ensino de história, a incorporação da nova historiografia que propõe o resgate dos atores antes excluídos. Percebemos também a incorporação na legislação da valorização dos grupos étnicos indígenas e afrodescendentes.



A memória como direito é outro destaque feito pelo autor que não podemos deixar passar despercebido. Ao preservar a memória coletiva, preserva-se também a história de uma comunidade, seus percursos e processos. Um povo se reconhece como tal na história que compartilha e é daí que vem a possibilidade de luta e de transformação.

Nesse sentido, a depredação que frequentemente observamos nos espaços públicos nos leva a crer que esse sentimento de pertencimento ao lugar e à história ainda está por construir. Nesse sentido, o papel da escola e do ensino de história é fundamental para colaborar com a criação de significado para a população dos monumentos erigidos como representantes da memória coletiva. Para o exercício da democracia e da cidadania, é importante o indivíduo se reconhecer como parte daquela história.

1.3 Museus como espaço de construção do conhecimento histórico

Para início de conversa, é importante definir museu. Há quem relacione a palavra museu à coisa velha, móveis antigos e até a mofo! Mas Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcelos nos trazem uma definição que auxilia em muito a compreensão desse espaço.

Para eles, o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, que está a serviço da sociedade e é aberta ao público para conservação e pesquisa das evidências materiais do homem e do seu ambiente. Quando falamos em instituição permanente, é no sentido de que não se trata de um espaço que eventualmente disponibiliza determinada coleção ao público, mas sim de um local que permanentemente está aberto à população.

Qual seria então, a finalidade educativa dos museus? Essa finalidade existe de fato? Muito bem, não é difícil encontrarmos resposta para essa questão. Sem muito esforço, entendemos que os museus são um espaço de conhecimento dos processos sociais e da memória coletiva.

Sendo assim, identificamos como importante as oportunidades de visitação e da compreensão dos significados das exposições, que sempre guardam relação com um tema ou um momento específico. Visitar museus nos aproxima da história – nossa ou da história de outras sociedades – de forma concreta, trazendo para o nosso cotidiano o cotidiano de pessoas que sejam nossos contemporâneos ou que viveram antes de nós. Móveis, obras de arte, artefatos do cotidiano são trazidos até nós para que possamos nos inteirar de como essas pessoas viveram (ou ainda vivem) num tempo e num espaço diverso do nosso.

Quais seriam, então, as características dos museus mais procurados pelos professores de história? Em princípio, os autores nos esclarecem que os museus de ciências humanas são os mais procurados para o ensino de história. Outras possibilidades para as atividades formativas vinculadas à história seriam os museus de ciências naturais, os museus de arte e ainda os museus e as coleções pessoais.



A UFV mantém para a preservação da memória e do patrimônio o Museu Histórico, a Casa Arthur Bernardes e a Pinacoteca. Estes espaços estão abertos à visitação pública e podem ser contatados pelo endereço eletrônico <http://www.dac.ufv.br/>.

Ao pensarmos nos museus como espaço de ensino e estudo da história, é importante compreendermos como se organiza o acervo dos museus. Os autores nos esclarecem que em geral, as coleções não têm um critério obrigatoriamente técnico. Elas podem ser resultado de aquisição ou doação, o que nem sempre possibilita uma lógica histórica, científica.

É comum também que as exposições sejam organizadas por temáticas, que irão definir quais objetos vão compor as mostras a serem expostas. Muitas vezes essa temática se define pela disponibilidade de um determinado acervo ser deslocado de um lugar para o outro. Esse deslocamento de coleções inteiras ou de parte delas é importante para que a divulgação se dê para além do seu lugar de origem. Um exemplo de acervo itinerante é a exposição de obras do artista Auguste Rodin, que visitou inúmeras cidades do Brasil no ano de 2009.

Saiba Mais:

É possível conhecer as obras desse artista no site www.musee-rodin.fr/en.

Mas ainda nos perguntamos: por que visitar museus? As várias revisões na teoria da história nos levaram a perceber que o estudo, a pesquisa e o ensino podem acontecer em lugares diversos. Daí, percebermos o potencial educativo desses espaços.

O museu permite tornar o conhecimento histórico concreto, palpável, pela exposição de objetos dos mais variados tipos, nos remetendo à rotina daqueles que nos antecederam no tempo e no espaço, ou que vivem numa outra sociedade, diferente da nossa.

Permite também a preservação do passado e da memória e a construção da sua relação com o presente. Temos com a observação e análise das exposições a possibilidade de encontrar semelhanças entre as nossas atividades e aquelas desenvolvidas por outras pessoas. Mas é preciso ter um cuidado: as coleções devem fazer sentido para os visitantes e para os estudantes. Por isso, é importante que o professor tenha um contato prévio com o acervo a ser visitado.

Portanto, ao considerarmos a ação educativa dos museus, precisamos estar atentos a alguns aspectos. Cabe aqui destacar a importância da atenção à adequação da exposição ao perfil do público visitante: se são crianças ou adolescentes, se já são alfabetizados ou não, se é necessário uma aula anterior à visita para introdução do tema explorado pela exposição, etc. Outras possibilidades são as visitas monitoradas; as oficinas promovidas por algumas instituições; o material didático para empréstimo disponibilizado por alguns museus; as conferências abertas ao público e os estágios de formação propostos por algumas instituições.

Os autores Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcelos apresentam a proposta de integração com professores e alunos de história do MAE Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP). O MAE disponibiliza coleções arqueológicas da pré-história geral e americana, além de outras referentes à etnografia brasileira e afro-brasileira. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e promove a proteção e a valorização do patrimônio histórico.

A proposta do MAE contempla atividades para professores e para estudantes. Para os professores, há treinamentos para visitas monitoradas e cursos de aprofundamento. Para estudantes, são programadas visitas monitoradas e a elaboração de roteiros articulados com o conteúdo escolar.

Nesse museu, ainda há outras possibilidades de atividades a serem desenvolvidas. Uma delas é a abordagem do trabalho arqueológico, que é uma das

especialidades dos pesquisadores que trabalham ali. Os roteiros desenvolvidos pelos próprios professores, adequados às necessidades específicas da turma, também são viáveis, o que ajuda em muito a atividade docente.

Outra possibilidade, não menos importante, é considerarmos o museu como fonte de pesquisa. Pesquisadores e professores podem aprofundar seus conhecimentos históricos desenvolvendo estudos a partir do acervo da instituição.

Outro espaço trazido pelos autores é o Museu Paulista. Também conhecido como Museu do Ipiranga, este espaço foi inaugurado em 7 de setembro de 1895 como museu de história natural, se constituindo ao longo do tempo como um marco representativo da independência, da história do Brasil e paulista.

Esse museu teve sua origem na coleção particular do coronel Joaquim Sertório, um rico comerciante de São Paulo, ainda no século XIX. Hoje, ocupa um papel importante no cenário nacional, sendo um espaço que abriga obras clássicas da história brasileira.

O famoso quadro *O grito do Ipiranga*, de autoria do pintor Pedro Américo, compõe o acervo do Museu do Ipiranga. Esta obra é muito comum nos livros didáticos de história dos ensinos fundamental e médio, ilustrando o conteúdo que trata dos movimentos de independência do Brasil.



Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Pedro_Am%C3%A9rico

O museu paulista apresenta duas possibilidades de estudo, segundo destaque feito pelos autores. Uma delas é dentro da temática da independência do país, visto que abriga vasto acervo sobre esse assunto. Outra possibilidade é o estudo da história da cidade de São Paulo.

Saiba Mais:

No site do Museu do Ipiranga estão disponíveis vídeos sobre algumas exposições. Confira! www.mp.usp.br

Após estudarmos sobre esses dois museus – o MAE e o Museu Paulista –, algumas indagações são pertinentes, de modo a nos aproximar dessa realidade.



Existe algum museu na sua cidade ou região? É possível o deslocamento dos estudantes até esses espaços? Se não existe, é possível iniciar um trabalho de organização de objetos e documentos passíveis de serem estudados? Essas questões são importantes para avaliarmos as possibilidades das nossas atividades práticas.

A visita a museus em outras cidades e em outros estados tem vários entraves. Por isso, é tão importante a criação e a manutenção de espaços de preservação da memória nas nossas cidades. Mas como organizar acervos, documentos e outras fontes? É o que discutiremos no próximo tópico.

1.4 A pesquisa documental como metodologia do ensino de história: a construção da história local

Para melhor compreensão da pesquisa histórica a partir de pesquisa documental, vamos discutir o texto *O estudo da história local e a construção de identidades*, da professora Selva Guimarães Fonseca, da Universidade Federal de Uberlândia. A temática da história local é muito importante para a compreensão da história a partir da articulação do local com o global. Além disso, aponta para uma concepção de história na qual o sujeito histórico se reconhece como tal, a partir do seu reconhecimento no meio em que vive.

Neste texto, a autora discute o estudo da história local como metodologia para o ensino da história. Para o ensino da história na educação básica, é muito importante a articulação do nacional com o local, como estratégia para dar sentido à história vivida e estudada por crianças e jovens. Não é por acaso o destaque feito pelos PCN para essa abordagem como forma de compreensão das semelhanças, das diferenças, das permanências e das transformações sociais.

Entretanto, algumas dificuldades são verdadeiros empecilhos para o ensino da história local, quando não tratados de forma adequada, tanto sob o ponto de vista do conteúdo quanto da metodologia.

Podemos destacar a fragmentação dos vários espaços estudados: o bairro, a cidade, o estado e o país não se comunicam. Esse distanciamento faz com que os conteúdos percam a relação que se estabelece cotidianamente. Qualquer que seja o município onde nos encontramos, mantemos relações com as outras esferas administrativas o tempo todo. Até o abandono é um tipo de relação e deve ser considerado. A autora destaca também a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, que não aparecem nos manuais didáticos adotados nesse segmento. Essas relações também são muito próximas do nosso cotidiano, mas nem sempre são discutidas. Saber problematizar essas situações pode auxiliar em muito o ensino da história.



Outras dificuldades são levantadas por Selva Guimarães Fonseca. Segundo ela, o destaque para os aspectos políticos e a relevância dada aos grandes vultos e às figuras políticas de destaque ofuscam o sujeito comum, fazendo com que crianças e jovens não se reconheçam naqueles papéis. Além disso, as fontes estudadas tendem a perpetuar a visão construída pelos grupos que compõem a elite local.

Então, quais seriam então as alternativas à história oficial? É possível escrever e contar outra história? O texto nos aponta que sim. Para isso, a utilização da memória como fonte é um recurso importante. Além da memória, a observação do meio como método possibilita a compreensão dos processos locais, nem sempre valorizados.

E, não menos importante, o contato com as instituições locais a partir de



questionamentos dos alunos leva a problematizações e indícios muito esclarecedores.

Ao optarmos pela história local como método no ensino de história, precisamos estar atentos a alguns pontos fundamentais. O primeiro deles é estabelecer contato com o tema. É preciso definir qual será o tema a ser pesquisado, com clareza, para iniciarmos o processo. Em seguida, o estabelecimento de métodos para a pesquisa é de igual maneira fundamental.

Qual a melhor metodologia para a temática escolhida? Essa questão deve ser bem respondida, para que os problemas levantados no trabalho sejam respondidos ao longo da pesquisa, de modo que o conteúdo proposto seja contemplado de forma satisfatória.

A definição do conteúdo e dos seus limites também é de extrema importância. Precisamos estabelecer limites de tempo e de espaço, sob o risco de não dar conta do trabalho. Essa é uma tarefa difícil para o pesquisador, seja ele professor ou não. A história nos encanta e corremos o risco de não saber estabelecer os marcos temporais e espaciais que limitarão nosso trabalho. Isso pode nos causar grande desconforto para finalizar o trabalho.



O marco temporal é um período datado que delimita o tempo do tema a ser pesquisado. O marco espacial indica em que região nos concentraremos para a pesquisa. Por exemplo: vamos pesquisar a chegada de trabalhadores rurais, na região da Zona da Mata Mineira, a partir da inserção da cultura do café na região, em 1850 (data fictícia), até a extinção da escravidão. Marco temporal: de 1850 a 1888. Marco espacial: região da Zona da Mata Mineira.

Outro aspecto importante é o cuidado com a apropriação, por parte dos alunos, dos conceitos que serão trabalhados em campo. É essa tarefa que vai dar sentido ao trabalho e vinculá-lo ao conteúdo escolar. E, finalmente, a elaboração da síntese final, em sala. O fechamento do projeto deve ser claro e objetivo, de modo a dar sentido ao que foi pesquisado e contextualizar o trabalho em relação ao conjunto de temas a serem estudados pelos alunos.

Para que possamos compreender a dinâmica da história local, é importante compreender como se organiza o trabalho de campo. Para nos auxiliar neste trabalho, vamos lançar mão do texto indicado para leitura, buscado no livro *A construção do saber*, de Christian Laville.

As pesquisas históricas envolvem, de maneira muito especial, a pesquisa documental. Mas, afinal, o que é um documento? Documentos são registros das atividades dos homens nas suas atividades diárias de trabalho, de produção artística, de produção intelectual e na vida particular. Para a recuperação desses processos por meio da pesquisa histórica podemos utilizar a pesquisa documental. Os documentos podem ser públicos, como leis, escrituras, projetos públicos, publicações de órgãos de governo,

Mas também podemos contar com os documentos pessoais como os diários, as cartas, as receitas culinárias (isso mesmo: as receitas culinárias são muito utilizadas na pesquisa histórica!). Também podemos considerar como documentos as publicações periódicas como jornais e revistas e ainda os documentos sonoros e visuais, como fotos, pinturas, vídeos, músicas e os filmes.

Ainda sobre a pesquisa documental é importante considerar a crítica dos dados. E o que é isso? A **crítica dos dados** nos permite avaliar a qualidade dos dados que temos em mãos e a informação contida nos documentos.

Para isso, algumas perguntas são importantes e auxiliam em muito o nosso trabalho: quem produziu esses documentos? Quando eles foram elaborados? Em que condições isso se deu? Qual é a qualidade dessa informação? É uma



fonte confiável? Já ouviram falar de **documentos grilados**? São documentos falsificados ou forjados, com aparência antiga, mas que não são verdadeiros.

Outra pergunta importante nessa etapa do processo é: qual a relevância desse documento para o problema de pesquisa proposto? O documento pode ser fidedigno, legível, autêntico, mas não responder às questões propostas. Portanto, não é útil para o trabalho proposto.



Também é possível coletar informações por meio da observação, como em alguns projetos que discutiremos mais adiante. Para esse procedimento, o autor nos recomenda alguns cuidados. A observação não deve ser ocasional e deve relacionar-se com o objeto pesquisado. Ela pode ser:

- **Estruturada: tópicos previamente elencados.**
- **Não-estruturada: quando não há um roteiro predeterminado.**

Outra possibilidade para a coleta de dados é o registro de testemunhos. Também chamados depoimentos, os testemunhos permitem explorar as crenças e os valores das pessoas sobre determinado objeto ou situação. Permitem ainda que problemas que não são contemplados com os documentos escritos sejam estudados. E são muito úteis em condições em que os documentos escritos não existem por diversas razões. Os depoimentos podem ser obtidos por questionários ou entrevistas.

1.5 O ensino de história e a história local: o caso do projeto **Recriando Histórias**

Nesse tópico, vamos analisar um projeto desenvolvido junto à rede municipal de ensino da cidade de Pinhais, no estado do Paraná. O trabalho foi coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt que, junto com Tânia Garcia, é também autora o texto utilizado aqui.

O estudo da história local é concebido nesse curso como uma possibilidade para a pesquisa e o ensino de história. Apesar de essa temática dizer respeito diretamente aos anos iniciais do ensino fundamental, é importante que não se perca a relação destes temas com os conteúdos dos segmentos seguintes.

Muitas vezes, os alunos alegam não se reconhecer na história estudada e esse distanciamento pode estar relacionado à não identificação do espaço e do tempo do aluno com as temáticas abordadas nos conteúdos dos anos finais do ensino fundamental, bem como naqueles estudados ao longo do ensino médio.

Além disso, há que se considerar a recomendação dos PCN de se privilegiar o estudo do meio como recurso pedagógico no ensino da história. Assim, a experiência descrita no texto que discutiremos poderá contribuir para elaborarmos novas estratégias de ensino.

Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia apontam algumas dificuldades recorrentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo elas, os professores que atuam nesse segmento não possuem formação em história, o que dificulta o domínio dos métodos e das técnicas da pesquisa histórica e, às vezes, do próprio conteúdo e da metodologia do ensino. Além disso, a inexistência de materiais didáticos construídos a partir da história local também é fator que dificulta a discussão dessa temática.

Diante das condições adversas, como já dissemos, recorrentes entre os professores, foi desenvolvido o projeto **Recriando Histórias**, tendo por base a rede municipal de dois municípios, que se localizam na região metropolitana de Curitiba, no



Paraná. O público alvo eram os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como todo projeto, o trabalho teve como referência uma base teórica determinada. Nesse sentido, cabe destacar a organização do ensino de história levando-se em consideração os conteúdos culturais; a identificação das diversidades e das desigualdades presentes naquela região e a consideração da história como estudo da experiência humana no tempo.

As autoras destacam a importância de termos cuidado com a teoria adotada. Uma realidade não contém em si mesma a explicação para suas próprias questões – ela está relacionada com o global, com o todo. Por isso, é importante estarmos atentos para evitar perspectivas reducionistas, localistas. Isso acontece quando, ao estudarmos a história local, nos esquecemos das relações estabelecidas com os contextos mais amplos.



Com todos esses critérios, consideramos que são muitas as possibilidades de ensino da história a partir da história local. Dentre essas possibilidades, ressaltamos os destaques feitos pelas autoras sobre o caráter positivo da inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, além da produção de atividades e atitudes investigativas a partir da realidade cotidiana. Esse recorte nos faz ainda trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social, cultural, além de facilitar a identificação das continuidades e permanências locais.

O desenvolvimento do projeto Recriando Histórias se deu em dois municípios do estado do Paraná: Pinhais e Campina Grande do Sul e tinha por objetivo recontar a história local a partir de documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos.

Para o desenvolvimento do projeto foi adotada como metodologia o processo de captação de conteúdos a partir do envolvimento da comunidade local. Além disso, foi necessária a identificação de fontes documentais em arquivos públicos e em estado de arquivo familiar.

Os trabalhos foram orientados a partir de recortes específicos, organizados a partir de dois grandes temas. Em Pinhais, **população, trabalho e cultura**, e em Campina Grande do Sul **famílias, trabalho e cultura**.

A coleta dos dados aconteceu a partir dos seguintes instrumentos:

1. Documentos;
2. Entrevistas gravadas;
3. Depoimentos;
4. Registro de brincadeiras e músicas.

As atividades realizadas foram orientadas no sentido de buscar a análise do material coletado pelos alunos, por meio de atividades realizadas em sala. Para isso, foram desenvolvidas análise dos documentos; comparação dos depoimentos coletados e a articulação das informações recolhidas com os conhecimentos prévios estudados.

A socialização dos resultados aconteceu após seleção e classificação das informações e a preparação de material didático. Foi organizada uma edição especial de um jornal local para divulgação dos dados, além da exposição de fotos e documentos para a comunidade.

É importante ressaltarmos os destaques Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia para a necessidade de problematização dos conteúdos e do estabelecimento de relações com o cotidiano de outras pessoas, em outros lugares. Além disso, articular história local e nacional sem substituir o conteúdo básico pela história local são cuidados fundamentais para não incorrermos no risco do empobrecimento da história pelo recorte reduzido ao local.

1.6 O ensino de história a partir do estudo do meio: a cidade conta a história

Vimos até aqui as possibilidades para o ensino de história a partir da memória, da pesquisa documental, das visitas aos museus e da história local. Neste tópico vamos discutir dois textos que trazem experiências de projetos realizados com a metodologia conhecida como estudo do meio.

Essa metodologia, incentivada nos programas oficiais para o ensino de história é importante, pois permite que a paisagem urbana, assim como os equipamentos sociais, seja objeto de estudo e de aprendizagem. Veremos como experiências de lugares distantes guardam relação com o nosso cotidiano.



Equipamentos sociais são equipamentos e serviços de apoio ao cidadão, como creches, escolas, hospitais, telefones públicos, parques, praças, entre vários outros.

Compartilhar experiências de aprendizagem é uma forma rica de compreendermos como se dá o processo educativo. Os dois projetos que vamos discutir aqui partiram do estudo do meio para o ensino de história. Aconteceram em Uberlândia, interior de Minas Gerais, e em Jundiá, no estado de São Paulo.

O estudo do meio como método é destacado nos PCN como possibilidade para a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Esse método envolve pesquisas preliminares que vão orientar as ações a serem desenvolvidas ao longo do processo.

Algumas condições preliminares devem ser observadas para o desenvolvimento de trabalhos a partir do estudo do meio. Nesse sentido, entendemos a paisagem como documento e, como tal, deve ser lida interpretada, problematizada. A paisagem não traz a história pronta. Precisamos dialogar com o meio, a partir de problemas e questões preestabelecidos para que tenhamos sucesso nos nossos projetos. É preciso considerar também que a paisagem (urbana ou rural) é o lugar onde ora se depositam, ora se apagam os traços dos homens. Esse movimento deve ser considerado pelo pesquisador.

Mas o que observar na paisagem? Basta olhar e já veremos a história estampada nas fachadas e nos monumentos? É evidente que não. Precisamos estar atentos às formas e aos padrões estéticos das edificações; aos materiais utilizados nas construções – é pedra? Taipa? Madeira? Por que um material e não outro?

A ocupação dos espaços também nos conta muita coisa. Como são utilizadas as praças, as marquises e as ruas? São usadas como moradia por desabrigados? São usadas pelos ambulantes, para o trabalho? São usadas por crianças e jovens, para o lazer e as brincadeiras? É possível observar a prática de esportes nesses espaços? Quais esportes? O que foi demolido? O que foi reconstruído? Quando e porque se constrói ou se reconstrói? São muitas questões...

Vemos, então, que é preciso exercitar o olhar. Exercitar o olhar é olhar com outros olhos. Não como o cidadão comum, que passa diariamente por uma praça ou vai à igreja. Aquela praça e aquela igreja guardam história. Aquela casa, onde mora o morador mais antigo da cidade também guarda história. A escola onde estudamos, a favela que nasceu na periferia, todos esses espaços trazem lembranças, memórias, que podem ser resgatados.

Para isso, é importante, antes de tudo, definir o local a ser estudado previamente. A cidade nos apresenta vários espaços a serem desvendados, todos eles



importantes sob algum aspecto. Mas o que nos interessa para tratar do nosso conteúdo? Esse aspecto – o conteúdo a ser estudado – nos leva a levantar informações prévias. Precisamos saber onde iremos encontrar respostas para as nossas questões: se quero saber sobre religião, devo procurar os espaços religiosos e não os bares ou clubes da cidade.

Outro cuidado não menos importante é saber problematizar as informações. Nem sempre as informações disponíveis aos olhos são as mais importantes: A fachada que vemos é original? A cor das paredes nos diz alguma coisa?

Ainda exercitando o nosso olhar, devemos visitar o local em diferentes dias e horários. A rotina da cidade e das pessoas muda ao longo do dia e essa informação é importante para nós. Um lembrete: é muito importante a elaboração de um diário de campo nessas visitas, onde registraremos tudo o que for observado.

Além da observação, a pesquisa documental também complementa o trabalho de coleta de informações. Atas de fundação de escolas, projetos de construções, escrituras e jornais são alguns dos documentos que podem complementar a coleta de dados. Por fim, a interpretação e sistematização das informações coletadas vai nos encaminhar para a conclusão da pesquisa.

1.6.1. O projeto de Jundiaí

O primeiro caso que vamos estudar é o projeto desenvolvido a partir da Praça Governador Pedro de Toledo, em Jundiaí (SP). O autor destaca a importância de se considerar a existência de material para a pesquisa documental. Não basta escolhermos um lugar para observar; precisamos nos munir de outros elementos para estudar a história do lugar.

Nesse projeto, as informações complementares foram reunidas a partir de depoimentos, jornais, fotos, projetos de construções/reformas executadas pelo poder público. O autor nos alerta para o fato de que a ausência de documentos também pode dizer muita coisa.

É importante ainda direcionar o trabalho para a percepção das permanências e mudanças. As cidades são vivas e mudam ao longo do tempo. Essas mudanças nos indicam opções políticas, mudanças na economia, pessoas que chegam e trazem novas culturas. Isso tudo nos interessa...

O segundo caso é o estudo feito Antoniete Camargo Oliveira da Praça João Jorge Cury, em Uberlândia (MG). A observação se deu em dias e horários alternados, para que fosse possível observar situações próprias de cada período do dia.

Curioso notar que a praça tem um apelido: Praça do Chuá. Existe isso na sua cidade? O nome oficial sobreposto por outro, mais popular? Essa situação é comum, em muitas cidades e indica que a população às vezes se apropria de um espaço de forma diferente daquela para a qual ele foi pensado originariamente. Essa apropriação pode se dar pelo nome (ou apelido) que a população dá ao lugar ou mesmo pelo uso do espaço, para além do que foi projeto inicialmente.

No caso de Uberlândia a autora faz um destaque para as características físicas e naturais da praça: bancos, escadas, vegetação, topografia. Vemos ainda os usos do espaço modificados pela população. A praça como espaço de trabalho e produção e como espaço de lazer e transgressão das populações mais jovens.



Aqui temos uma possibilidade de articulação com a Geografia. Vincular o estudo do espaço historicamente e geograficamente é importante para que os estudantes percebam que esses conhecimentos estão relacionados às nossas ações mais simples, como andar pela rua.



Os exemplos discutidos aqui nos apontam as possibilidades de apresentação e discussão da história a partir do estudo do lugar: lugar de vida, lugar de trabalho, lugar de luta. Lugar de mudança e de transformação. O lugar de cada um de nós.

1.7 O ensino de história e as tecnologias da comunicação: a história virtual a partir das possibilidades reais

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos (computadores, televisão, aparelhos celulares, etc.), conjugados com um objetivo comum (PACIEVITCH, 2009). Esses recursos podem ser utilizados das mais diversas formas e em diferentes lugares de trabalho. As TICs passam a compor o cenário educacional, na medida em que são demandadas na formação dos trabalhadores, para atender às novas exigências dos processos produtivos.

São diversas as técnicas utilizadas, dependendo dos modos de produção. Podem ser manuais, mecânicas, microeletrônicas, nucleares, de acordo com o tipo de atividade e de trabalho envolvido (TAVARES, 2004). Daí, as múltiplas bases técnicas que vemos no nosso cotidiano.

A inserção da tecnologia na educação faz parte de um processo mais amplo de reestruturação do sistema em que vivemos, que envolve todos os trabalhadores, inclusive aqueles ligados à escola - os que já estão atuando, no nosso caso especialmente os professores, e os que ainda estão em processo de formação.

Assim, compreender a introdução e a apropriação desses conhecimentos pelo professor se tornou fundamental, na medida em que a utilização da informática pode trazer alterações significativas para o trabalho docente.

Sabemos da importância da inserção e da utilização dos recursos de informática nas escolas, assim como em outros espaços educativos, como meio de otimizar o trabalho docente e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, também sabemos das dificuldades que envolvem essa questão. O acesso à internet nem sempre é possível por questões técnicas (falta de conexão) ou financeiras (o custo do acesso a um provedor).

A formação de professores e técnicos também nem sempre acontece a contento, sendo que em muitos casos o desconhecimento dos programas e das máquinas dificulta ou, em última instância, inviabiliza o uso de computadores e similares nas escolas.

Entretanto, a despeito de todas as dificuldades, é fato que esse recurso já chegou à escola e que podemos nos apropriar dele. A internet é uma porta aberta para novos conhecimentos e contatos. As redes sociais permitem a troca de informação, a articulação das pessoas, a informação em tempo real, além do compartilhamento de conhecimentos e práticas, o que pode ajudar em muito o professor no seu dia-a-dia.

Assim, propomos a discussão de dois projetos, ainda em fase de implantação, que envolvem o uso de computadores e redes no ensino de história. Um deles propõe a instalação de um museu virtual a partir da digitalização do acervo do Museu de Artes e Ofícios, de Belo Horizonte. O segundo projeto propõe a criação de um museu virtual que divulgue imagens da arte africana e afrodescendente, com o objetivo de promover a inclusão.

1.7.1 O museu virtual como realidade escolar

Neste tópico, vamos discutir o projeto de criação de um museu virtual, como proposta para o ensino de história. Trata-se de uma experiência ainda em fase de implantação, desenvolvida pelo professor Eucídio Arruda, da Universidade Fede-



ral de Uberlândia. A ideia de discutir esse projeto, além de nos informar sobre as ações desenvolvidas por pesquisadores, envolvendo os recursos da informática, nos aponta possibilidades, ainda que em escala reduzida, para a nossa prática diária.

O uso da internet como mediação para o ensino de história é fator importante a ser discutido nos cursos de formação docente. Por essa razão, apresentamos este projeto. O autor, que tem vasta experiência na pesquisa sobre o uso da informática no ensino de história, considera importante admitirmos outras formas de experiência escolar, baseadas na cultura digital. Além dessa ferramenta, o trabalho tem como vinculação teórica as noções de história-memória. É importante destacarmos a aproximação desse referencial com os outros autores estudados anteriormente.

O trabalho é apresentado pelo autor a partir de uma avaliação do museu, do público e do acesso das pessoas a esse espaço. Para o autor, a ausência de museus em grande parte das cidades dificulta a disponibilidade presencial. Assim, a internet amplia as possibilidades de acesso a pessoas distantes no espaço dos museus tradicionais. Nesse sentido, já foi possível avaliarmos até aqui essa dificuldade, não é mesmo? Basta verificarmos quantos museus temos nas nossas cidades do interior.

Os objetivos do projeto explicitados pelo autor são:

- analisar as estratégias pedagógicas possíveis a partir do uso da internet como plataforma de trabalho, e
- elaborar uma versão virtual do Museu de Artes e Ofícios, cuja sede física fica em Belo Horizonte.

Saiba Mais:

A visita virtual ao Museu de Artes e Ofício (MAO) pode ser feita a partir do site do Museu: <http://www.mao.org.br/port/default.asp>

O Museu de Artes e Ofícios, conforme o *site* da instituição, é um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios do Brasil. Um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história e com o seu tempo.

As ideias que fundamentam o projeto são a possibilidade de criação de novas ações no âmbito da educação patrimonial, considerando, para isso, o uso do computador e da internet. Assim, a utilização de novas mídias abre a possibilidade de novas aprendizagens. Além disso, as novas linguagens utilizadas nessas ferramentas – computadores e redes – estão relacionadas a novas formas de pensar e compreender a construção dos saberes.

Sabemos que a linguagem virtual admite tantas possibilidades quantas são as formas de apresentação dos conteúdos: sons e imagens associados a movimentos, em formatos diferentes daqueles rotineiramente utilizados por nós. Essa diversidade de formatos é uma oportunidade para a ampliação da concepção de mundo de crianças e jovens e uma forma de ampliar a compreensão da sociedade e de seus processos históricos importantes.

O autor apresenta a possibilidade de buscarmos novas fontes para o estudo e o ensino de história: as fontes virtuais. Nesse novo espaço, são possíveis as trocas culturais a distância. Isso era algo impensado antes do MSN ou do Youtube. Hoje, podemos nos comunicar com pessoas conhecidas ou não, em tempo real ou por meio de mensagens, que podem ser escritas ou exibidas em formato de pequenos filmes. Viu quanta diferença?



O MSN é o nome mais comum do Windows Live Messenger, um programa de mensagens instantâneas, que possibilita a comunicação em tempo real, o compartilhamento de informações. O Youtube é um site de compartilhamento de vídeos.

O museu virtual pode ser apresentado como um arquivo em um CD-ROM ou visitado via internet, *on-line*. Temos aqui o passeio virtual como possibilidade educativa.

Esse projeto mostra o espaço virtual como espaços de formação e informação. O autor destaca uma crítica feita ao ambiente virtual e suas derivações: o fato de o tempo ser mais rápido na internet. Tudo pode ser feito e desfeito ao toque do *mouse*. Entretanto, desmistificando a valorização da efemeridade da informação nos aponta a possibilidade de utilizar essa característica a favor da aprendizagem. Isso é possível, segundo o autor, ao apresentarmos o conteúdo explorando as possibilidades da ferramenta: problemas do cotidiano, novidades e curiosidades como forma de aproximação da criança e do jovem com a história. O tempo acelerado da microinformática passa a ser aliado para o estudo da história, na medida em que traz elementos do cotidiano em tempo real para dentro da sala de aula.

A metodologia utilizada pelo autor foi a identificação dos sites, páginas de internet, *blogs*, que disponibilizem acervos digitalizados e, a partir daí, a criação de um banco de dados que ficará à disposição de professores e estudantes da educação básica para consulta. Todavia, identifica um problema: entre os sites já cadastrados, são poucos os que possibilitam a interação do internauta com o ambiente virtual. Isso faz com que nos remetamos à famosa aula expositiva, em que o estudante ouvia o professor sem poder se manifestar. A visita torna-se um passeio sem diálogo, o que empobrece a ação educativa.

Outras limitações apresentadas: poucos professores fazem uso de *sites* virtuais. Lembramos aqui as dificuldades já discutidas anteriormente: falta de familiaridade com computadores e, conseqüentemente, com a internet; falta de acesso e o alto custo do acesso. E ainda são poucos os museus que disponibilizam acervos digitalizados. Essa ação também é onerosa e os museus são reconhecidamente instituições de poucos recursos, o que torna fundamental o aumento no investimento público nessa área.

1.7.2. Inclusão virtual: a história da África e dos afrodescendentes ao alcance do *mouse*

Neste tópico, vamos analisar um projeto de inclusão virtual. O texto discutido nos remete ao uso da internet como mediação para o ensino de história.

Trata-se de projeto desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, que prevê a criação de museu virtual de imagens da cultura africana e afrodescendente. A iniciativa nos remete à Lei 10.639/2003, que determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. A iniciativa, portanto, vem ao encontro dessa determinação.

Os autores admitem a inclusão digital como pressuposto para a inserção na sociedade da informação. A proposta se reveste de grande importância se considerarmos o grande índice de exclusão histórica da população nordestina nos processos educativos, especialmente aqueles relacionados à tecnologia.



Alguns autores, mais críticos, reconhecem que essa denominação **Sociedade da Informação** - esconde a real exclusão em que vive a maior parcela da população mundial, especialmente nos países mais pobres, onde o analfabetismo, os altos custos do acesso às redes de computadores e às máquinas, impedem o amplo acesso da população à informação difundida na rede mundial de computadores.

Os desafios do projeto são muitos. A necessidade de desenvolvimento científico a partir da inclusão digital é importante para todo o país. Além disso, inserção das populações afrodescendentes é premente, visto que a maior parte delas encontra-se fora da escola formal, em decorrência da exclusão social e econômica experimentada desde a constituição do Brasil como nação por essa parcela da população.

Nesse contexto, evidentemente, os entraves são muitos. A exclusão de grande parte da população afrodescendente da escola formal dificulta o acesso e o trabalho no ambiente digital. Sem saber ler e escrever é quase impossível o domínio do ambiente virtual. Isso leva ao que ficou conhecido como *analfabetismo digital*: pessoas que não conseguem lidar com essa tecnologia e, por isso, ficam fora de ações comuns do cotidiano, como usar o caixa eletrônico de um banco ou se inscrever no Enem, por exemplo.

Se pensarmos nos escassos processos de escolarização e em como o estudo da história da África e dos afrodescendentes é realizado veremos quão difícil é a tarefa. Daí, a necessidade de ações afirmativas para o resgate das tradições africanas e afrodescendentes, especialmente aqueles que vinculam o uso de tecnologias da informação e comunicação.

A criação do museu virtual, uma das metas do projeto para a informação e valorização da diversidade cultural, ainda está em andamento. A proposta é a difusão permanente de imagens para alunos das camadas populares, historicamente privados de formação acadêmica e cultural. Essas crianças e jovens terão aí a possibilidade de acesso a imagens antes restritas àqueles que tinham a oportunidade de visitar um museu pessoalmente.

O museu virtual possibilitará a elaboração de um currículo que contemple a diversidade étnico-racial, além de aproximar os conteúdos das realidades dos estudantes da Paraíba. Cabe destacar a valorização do patrimônio material das culturas africana e afrodescendente, privilegiado nesse espaço.

No museu virtual, a divulgação se dará de forma permanente para alunos e professores do ensino formal, não-formal e para o público em geral, possibilitando a vulgarização do conhecimento histórico e cultural, até aqui restrita a pequenas parcelas da população.

Será possível também a criação de uma rede de comunicação, por meio da qual os visitantes poderão trocar informações e experiências, contribuindo, inclusive, para o acervo do museu. Essas trocas serão possíveis a partir da integração dos visitantes por *blogs*, fóruns e *chats* via *web*. Se considerarmos a participação de outros visitantes, em outros países, entenderemos a imensa capacidade de integração do projeto.

No espaço virtual proposto serão possíveis as seguintes atividades: *blogs*, *chats*, fóruns, como forma de estimular a criatividade dos visitantes, aproximar os jovens da informática, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento desses sujeitos. Tais ferramentas extrapolam os espaços geográficos e os diferentes tempos, tornando viável a aproximação de pessoas em tempo real, apesar das distâncias físicas.



Os autores indicam a existência de várias categorias de museus virtuais. O museu brochura caracteriza-se por ser um site com informações básicas sobre determinada temática, sendo limitado nas interações e trocas entre os usuários. O museu conteúdo, de caráter mais ampliando que o anterior, apresenta as coleções, com possibilidade de visita on-line. Enfim, o museu aprendizagem guarda a possibilidade maior de interação entre o visitante e o espaço virtual. Reconhecemos, nesse espaço, maior qualificação da aprendizagem, com a participação ativa dos sujeitos, com maior elaboração do conhecimento disponível.

Os desafios não são pequenos. Entre eles, a democratização do conhecimento - tão perseguida também nos espaços presenciais. Além disso, é fundamental a ampliação do conhecimento científico e tecnológico, sem o que fica inviável a utilização desse recurso.

O acesso limitado ao conhecimento - que empobrece o desenvolvimento acadêmico de crianças e jovens, levando a condições subalternas na sociedade - também é limitado quando essas crianças e jovens não têm domínio da informática, fundamental no mundo hoje.

1.8 Em busca de conclusões...

O estudo da história nos remete a reflexões, problematizações e às vezes mais dúvidas do que certezas. Essa busca incessante pela compreensão do mundo e da sociedade nos move e permite que tenhamos sempre uma motivação a mais para buscar novas explicações para problemas já respondidos.

Assim, a proposta desse texto é fomentar a discussão e o debate, abrindo possibilidades para o ensino e a pesquisa histórica, buscando uma maior integração dos sujeitos com os objetos, especialmente de crianças e jovens com os diversos temas propostos nas escolas.

Para Le Goff

Sempre coube à história desempenhar um papel social, no mais amplo sentido; e em nossa época, em que esse papel é mais do que nunca necessário, a história nova, se lhes forem proporcionados os meios de pesquisa, de ensino (em todos os níveis escolares) e de difusão de que necessita, está em condições de desempenhá-lo. (2001, p.51)

Quando o autor francês fala da necessidade do conhecimento histórico na época atual, é provável que não tivesse em mente, a princípio, os problemas próprios dos países em desenvolvimento. Ainda que os rótulos oficiais e econômicos nos distanciem do mundo subdesenvolvido, vivenciamos situações que nos mostram que no nosso país, a educação está longe de ser a desejável. Acreditamos que o ensino de história vivenciado de forma satisfatória, com condições adequadas de ensino e de desenvolvimento das ferramentas próprias do saber histórico pode contribuir para alterar esse estado de coisas.

Infelizmente, sabemos que grande parte dos jovens brasileiros não têm acesso a escolas de qualidade, alguns a escola alguma. Por isso, nosso desejo é que desse trabalho partam novos questionamentos e novos direcionamentos, que auxiliem na definição de novos padrões sociais, nos quais crianças e jovens possam ter acesso à educação que lhes é direito e a uma história diferente daquela escrita até aqui.

Recuperar a memória, reconstruir experiências, é buscar compreender o vivido e o não vivido. Essa compreensão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária. E para a escrita de uma outra história.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M.; VASCONCELOS, C. M. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p.104-116.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Museu virtual, prática docente e ensino de história: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante**. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2001. Florianópolis/SC, p.1-11. Disponível em <http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompleteucidio.pdf>, acesso em 04/06/12.

AQUINO, M. A.; COSTA, A. R. F.; WANDERLEY, A. C. C.; BEZERRA, L. T.; LIMA, I. F.; E SANTIAGO, S. M. A ciência em ação: o museu virtual de imagens da cultura africana e afrodescendente. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n.1, p.18-29, out. 2006/mar. 2007. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/46/73>, acesso em 04/06/12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, Vera Lúcia Alves. Projetos de LDB: Histórico da tramitação. In: CURY, Carlos R.J. et all. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998, p.45-89

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO; V. L. A. **Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p.93-135.

FONSECA, S. G. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio. In: FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. 2ª. Edição. Campinas: Papirus, 2004, p. 39-48.

FONSECA, S. G. O estudo da história local e a construção de identidades. In: FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. 2ª. Edição. Campinas: Papirus, 2004, p. 153-161.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A história nova**. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.51
Minas Gerais. Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais. **Pesquisa educação patrimonial: subsídios para elaboração de proposta educativa**. Belo Horizonte, Cadernos do CEUC. Série Cultura, n. 2, 2001.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, volume 7, nº. 2, set/fev, 2002/2003. Disponível em <http://www.faced.uff.br/educacaoemfoco/default.asp>, acesso em 03/07/06.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo. Um espaço de referência no meu bairro. **Cadernos de História**. Uberlândia, v.1, n.8, mar.99/mar.2000, p.93-99.



ORIÁ, R. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 128-148.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. **Contribuições para a discussão do campo da Didática**: análise de resultados do Projeto Recriando Histórias. 26ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais: Poços de Caldas, 2003. disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaauxiliadoraschmidt.rtf, acesso em 31/05/12.

THEODORO, Janice. Memória e Esquecimento: nos limites da narrativa. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 135, p. 61-73, 1998.

VARUSSA Rinaldo José. Pensando a paisagem como uma possibilidade para o ensino de História. **Cadernos de História**. Uberlândia, v.1, n.8, mar.99/mar.2000, p.101-114.