

2

História, cultura e educação: desafios no ensino de história

A História é vital para possibilitar uma inserção cidadã dos adolescentes e jovens de forma crítica e consciente de sua historicidade em suas falas, práticas sociais, experiências e tomadas de decisões na sociedade, hoje. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina História sofreu grandes transformações nestas últimas décadas, tanto no cenário internacional, como nas instituições de ensino brasileiras.

Diversos pensadores e intelectuais da disciplina e também de outras áreas das ciências humanas contribuíram decisivamente para as mudanças, avanços e revisões realizadas na historiografia, assim como para as práticas pedagógicas inseridas na disciplina analisada.

Acredito, entretanto, que ainda temos um longo caminho a percorrer no processo de qualificação do ensino da disciplina, no tocante a teorias e práticas atualizadas e mais específicas em suas distintas atribuições.

A partir das investigações e reflexões do presente trabalho, percebo que apesar das diversas propostas pedagógicas contemporâneas, pensadas e inclusive concretizadas em determinadas instituições educativas ainda observa-se de forma clara que, práticas consideradas “antigas, conservadoras e hierarquizadas” persistem no cotidiano escolar nacional.

Destaca-se que frequentemente acreditamos ter superado antigas didáticas, onde a transmissão autoritária de conhecimentos e conteúdos, o rígido respeito às hierarquias institucionais e a falta de diálogo eram predominantes, mas ainda hoje podem ser percebidos na realidade escolar.

Neste capítulo trataremos de questões e reflexões relacionadas à disciplina História, métodos e teorias contemporâneas, assim como propostas e desafios presentes na área. Será realizada uma análise de importantes mudanças nas áreas da historiografia que contribuíram para a qualificação do processo de construção do conhecimento histórico.

Realizar uma revisão historiográfica completa é impossível nesta pesquisa, por sua complexidade e por ultrapassar a natureza e os objetivos do presente trabalho.

Desta forma busco aprofundar reflexões em algumas correntes, escolas e revisões acadêmicas mais diretamente relacionadas como o objeto deste estudo.

Portanto serão privilegiadas algumas teorias e métodos relacionados às questões que possuam um direcionamento que pode ser referenciado ao objeto de estudo deste trabalho.

Em segundo lugar realizo análises sobre as possíveis relações pedagógicas entre a educação formal e a educação não formal. A partir de pesquisadores contemporâneos desta área, busco caracterizar os diferentes campos educacionais e suas particularidades, assim como as maneiras pelas quais podem se relacionar e se complementar no ensino de história hoje.

Por fim, desejo demonstrar como as propostas e mudanças presentes na historiografia colaboraram para o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas escolares, diversificadas, transformadoras e atuais.

Perceber como as novas configurações metodológicas possibilitaram a consolidação de novos paradigmas didáticos.

2.1

Correntes atuais da História

“Reconheço o valor que pode ter a história local para esclarecer os pontos obscuros da história geral (...). Reconheço mais na história local um valor pedagógico porque ela coloca a criança em presença de realidades”.

Roger Cousinet

O ensino de História atualmente desenvolvido na maioria das instituições escolares é marcadamente distinto e diferenciado das aulas que nossos pais e avós tiveram. Tal realidade relaciona-se com as diversas teorias e métodos desenvolvidos desde o século passado, como também pelos grandes avanços científicos e tecnológicos.

Entretanto, gostaria de enfatizar que o trabalho busca de forma humilde, contribuir para a superação de uma realidade onde as diversificações didáticas não podem ser consideradas uma realidade no âmbito da educação nacional, sendo mais observada em exemplos específicos tanto na rede particular como na esfera pública.

Percebe-se ainda hoje, a existência nas escolas de práticas consideradas mais clássicas, tradicionais de ensino, porém, estes métodos não podem ser os únicos oferecidos e realizados no dia a dia de nossos alunos. É preciso diversificar as propostas e as práticas para tornarmos a educação um processo agradável, interessante e desejado pelos estudantes.

Analiso a importância das transformações desenvolvidas na historiografia, nas concepções conceituais e epistemológicas da história enquanto área específica nas ciências sociais e como disciplina científica. Perceberemos como estes avanços e inovações ocorreram de modo constante e progressivo, observando especificamente o desenrolar do século XX e a primeira década do século XXI.

Procuro demonstrar, portanto, a centralidade destas inovações historiográficas e como possibilitam avanços metodológicos no processo de reescrita da história contemporânea.

Como este é um debate muito amplo apresento as contribuições acadêmicas de dois movimentos intelectuais acadêmicos, distintos e específicos acerca das questões e objetivos propostos na presente pesquisa. São eles a Escola dos Annales e a Nova História Cultural.

As mudanças teóricas e as inovações metodológicas apresentadas pela Escola dos Annales revolucionaram a historiografia e o ensino de História e são ainda hoje, importantes e perceptíveis referências nas práticas educativas e no cotidiano escolar.

O movimento surgido na França ao final da terceira década do séc. XX representa certamente, um marco para a historiografia mundial, assim como uma importante ruptura historiográfica e conceitual no interior da disciplina.

Observa BURKE (1992) que:

- “Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história, liderado por esses homens”. (Pág.17)

A Escola dos Annales buscou, em suas diferentes fases e décadas, reconstruir determinados paradigmas presentes na História, oriundos em grande parte, do positivismo científico e do domínio da história política na disciplina, permanências conceituais do longínquo século XIX.

Em suas determinações iniciais através das diversas temáticas propostas por diferentes autores, objetivava reescrever a História, ampliando suas bases teóricas e metodológicas, assim como privilegiar abordagens alternativas aos estudos político-econômicos ainda hegemônicos no campo.

Temporalmente, o movimento foi longo, constante e progressivo, diversificando e englobando conceitos, propostas e teorias durante sua existência.

A Escola dos Annales (1929-1989) promoveu através de suas seis décadas, uma grande gama de questionamentos, pesquisas, teorias e propostas que, em grande parte, tornaram-se diretrizes para importantes e diversificadas análises históricas posteriores.

Percebe-se hoje, três gerações principais no movimento, no que diz respeito às teorias, objetos de análise, temáticas e autores. Apresento no trabalho as caracterizações do movimento em suas relações com os objetivos específicos da pesquisa.

Para estudos mais particulares sobre as distintas gerações e os diversos autores colaboradores deste movimento intelectual, ver obra de Peter Burke⁸.

Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se ir além da visão positivista da História como crônica de acontecimentos, substituindo o tempo breve e superficial da história dos grandes acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis conceitos milenares presentes nas civilizações.

Chamava a atenção para questões ligada às permanências nas sociedades e épocas posteriores, assim como para reflexões sobre as chamadas mentalidades. Pode-se perceber, a partir do início das publicações realizadas, a crescente aproximação e o relacionamento teórico entre a história e outras disciplinas acadêmicas das ciências sociais, principalmente.

A Escola dos Annales renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da disciplina para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das ciências sociais e privilegiando os métodos interdisciplinares.

Afirma BURKE (1991) que:

⁸ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989). A revolução francesa da historiografia*. 1991

- “Em três ciências, em especial, existe um considerável interesse na abordagem dos Annales. Elas são a geografia, a sociologia e a antropologia”. (Pág.118)

A partir da leitura das obras produzidas por renomados pesquisadores como Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel e Jacques Le Goff, fica clara a ruptura revolucionária pela qual a historiografia havia passado.

É importante percebermos o estreitamento da relação da história com outras disciplinas e as questões ligadas a áreas de pesquisa hoje consolidadas, como a história da vida privada, as biografias, histórias de minorias e classes e/ou grupos antes marginalizados entre outras.

Como não temos espaço para caracterizar detalhadamente todas as gerações, suas principais obras literárias e as diversas tendências metodológicas, apresento as temáticas centrais abordadas pelo movimento dos Annales que podemos perceber estar mais relacionadas às questões levantadas na pesquisa.

A partir das muitas transformações e inovações teórico-metodológicas, procuro simplesmente enumerar algumas novidades historiográficas, seguindo como referência a já citada obra de Burke⁹ (1991); análises sobre imagens e o estudo da iconografia, interesse nos aspectos sociais da linguagem, novas abordagens geográficas, a longa duração temporal nas análises dos eventos, estudo das mentalidades, análises relacionadas aos símbolos e aos aspectos simbólicos, o método comparativo, pesquisas quantitativas, a micro-história, uso sistemático de fontes não literárias, memória coletiva, análises de indivíduos comuns, trabalhos sobre a cultura popular entre outros importantes direcionamentos e propostas de pesquisas acadêmicas.

Burke enfatiza também a reflexão acerca da acolhida aos Annales além das fronteiras, não só da França, mas também da própria ciência histórica. Ele afirma que as teorias, análises e as propostas conceituais apresentados pelo movimento, só foram realmente utilizadas e debatidas como um todo, no caso europeu a partir das décadas de 60 e 70, e que nos demais continentes as contribuições historiográficas percebidas são ainda mais recentes.

⁹ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989). A revolução francesa da historiografia*. 1991.

Isto ocorreu, segundo o autor, devido às diferenças nacionais, culturais, assim como oriundas das particularidades presentes em cada região, estados ou país, representados por suas próprias escolas historiográficas.

Realizando um balanço final e tentando avaliar as contribuições dos historiadores dos Annales, o autor tenta ressaltar as principais originalidades do movimento para a disciplina. Observo as implicações da Escola dos Annales para o ensino de história como ponto fundamental a ser demarcado, portanto, acompanho as conclusões de BURKE (1991) sobre o tema:

- “Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. *Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las.* Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais”. (Págs. 126-127, grifos meus.)

Após o desenvolvimento das análises relativas à Escola dos Annales, apresento a segunda referência teórica utilizada na pesquisa chamada de Nova História Cultural (NHC).

Apesar de procurar caracterizar as propostas deste movimento e suas relações com o atual ensino de história, constitui difícil e complicada tarefa construir definições relativas à NHC. Desta forma busco tornar perceptíveis as principais correntes, métodos e teorias que estão inseridas nos questionamentos e objetos trabalhados na pesquisa.

Para o início das análises sobre o tema, gostaria rapidamente de particularizar o adjetivo presente no início do nome do movimento historiográfico - *Nova*. As análises culturais não foram criadas por este movimento estudado, aliás, os próprios estudiosos dos Annales acreditavam realizar uma nova história, principalmente pelo fato de terem promovido pesquisas que privilegiavam aspectos sócios culturais.

Não há aqui tempo e espaço para dissertar sobre a temática, mas BURKE (2005) esclarece as contradições ao afirmar que:

- “A história cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com este nome há mais de 200 anos. Antes disso havia histórias separadas da filosofia, pintura, literatura, química, linguagem e assim por diante. A partir de 1780, encontramos histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações”. (Pág. 15)

O pensamento de Burke é uma importante fonte de pesquisa quando estudamos as reflexões e os desafios presentes na NHC. Em linhas gerais o autor busca explicar não só as redescobertas, mas também o que é história cultural, ou melhor, o que os historiadores culturais fazem. Em suas reflexões relacionadas ao terreno comum dos historiadores culturais e suas práticas, diz BURKE (2005) que pode ser descrito:

- “Como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras. O trabalho individual dos historiadores culturais precisa ser localizado em uma das diferentes tradições culturais, geralmente definidas em termos nacionais”. (Pág. 10)

Outra obra que auxilia nas tentativas de tentarmos perceber e construir certos parâmetros presentes nas revisões historiográficas propostas pela NHC é o livro de Lynn Hunt. Tentando perceber as principais influências filosóficas e conceituais definidoras das temáticas deste movimento, HUNT (2001) acredita que na história:

- “O avanço para o social foi estimulado pela influência de dois paradigmas de explicação dominantes, o marxismo, por um lado, e a Escola dos Annales, por outro”. (Pág. 2)

Do mesmo modo que os historiadores dos Annales, este movimento também buscou demonstrar as fraquezas metodológicas e teóricas das abordagens positivistas.

Percebe-se, portanto, a centralidade da micro-história e sua revitalização no processo de transformações nos métodos de nossa disciplina. BURKE procura reconsiderar a posição das pequenas histórias e vai “Ao microscópio”.

A micro-história foi uma reação a certo estilo de história social que seguia o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à

especificidade das culturas locais. Representa uma percepção e valorização dos indivíduos, dos universos interiores e dos rostos na multidão.

Segundo BURKE (2005):

- “O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história. A micro-história representa uma reação a crescente desilusão da chamada “narrativa grandiosa”. Por traz dela pode-se ver uma reação contra a globalização, enfatizando os valores das culturas regionais e dos conhecimentos locais”. (Pág. 61)

O autor analisa que o novo estilo de história cultural deve ser visto como uma resposta aos modelos por demais generalizantes presentes na historiografia. Privilegia influências de pesquisadores de outras áreas buscando a colaboração de seus estudos para as questões encontradas nas teorias e práticas observadas na micro-história.

Vemos que no final dos anos 70 começou a ser difundida esta nova maneira de se escrever a história. De acordo com o historiador Jacques Revel à micro-história, seria antes de tudo uma experiência de trabalho.

Sobre à micro-história, REVEL (1998) afirma que:

- “Em relação a estratégias de pesquisa que vieram se contrapor a uma tradição científica poderosa, a abordagem micropolítica colocou em questão convicções que eram fortes exatamente porque tinham as vantagens da evidência e da simplicidade. Há uma grande e uma pequena história que se opõem em função de uma hierarquia de importância. Essa hierarquia foi, durante muito tempo, a dos reis e dos grandes generais; mais recentemente, tornou-se a das massas e dos processos anônimos que governariam a vida dos homens”. (Págs. 11-12)

Em seu artigo, Giovanni Levi considera a obra de Jacques Revel como a mais coerente tentativa de interpretar a micro-história como método e prática de pesquisa¹⁰. Devido às limitações espaciais do trabalho, encerro aqui as análises relativas à micro-história, apresentando as questões e posições comuns que a caracterizam.

Segundo LEVI (1992):

- “A redução da escala, o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como um paradigma científico, o papel do particular (não entretanto, em oposição ao social), a atenção a capacidade receptiva e a narrativa, uma definição específica do contexto e a rejeição do relativismo”. (Pág. 159)

¹⁰ In: BURKE, Peter. *A escrita da história, novas perspectivas*. 1992.

A partir da valorização teórica da micro-história, percebe-se como debates e reflexões subsequentes relacionam-se ao estudo de caso como também ao conceito de história local, que vem sendo revitalizados nestas últimas décadas.

Segundo Márcia de Almeida Gonçalves a primeira qualidade da história local é que ela representa uma chave de leitura, pois nos guia na direção do desafio de pensar e conceber a história local como campo de produção de uma consciência histórica, cujos usos, valores e sentidos nos interessam diagnosticar. Para GONÇALVES (2007)¹¹:

- “A História como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. O adjetivo local, por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta mais claramente no uso do verbo localizar, qual seja, situar algo em um lugar, o que por outro lado, nos leva a uma ação.

A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências”. (Pág. 177)

Ela afirma que a definição do local como categoria de análise é importante, pois desta forma percebe-se a manifestação da relação entre a ação e o lugar no tempo. Nesses termos, o local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados identificados como uma unidade.

Interessante salientar também que nas suas materialidades históricas, e exatamente pelas múltiplas variações que essas assumem, o que é reconhecido e identificado como pertencente ao âmbito local possui configurações variadas.

A autora, a título de exemplificação, diz que o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais entre outros. Apesar das variações, o local é um lugar de sociabilidades marcado pela proximidade e pela continuidade das relações entre os sujeitos que as estabeleceram e também pelos posteriores atores sociais.

Para GONÇALVES (2007):

- “A nós interessa, no entanto, destacar uma concepção de História Local que a entenda como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um

¹¹ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

lugar, dimensionando sua ordem de grandeza como uma unidade. O estabelecimento desses lugares/unidades, por seu turno, se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar os lugares onde se vive”. (Pág. 178.)

Podemos perceber que a NHC representa importante paradigma nos estudos relativos às práticas, a ação dos sujeitos históricos e contemporâneos, assim ocupa-se com a história das práticas religiosas e não da teologia. A preocupação antropológica com o cotidiano e com sociedades em que há relativamente pouca divisão do trabalho encorajou o emprego do termo cultura em um sentido mais amplo.

Sabemos que este é um conceito polissêmico, de difícil definição, e que em geral era usado para se referir à alta cultura, porém foi apropriado de modo a incluir a baixa cultura, ou a cultura popular. Podemos observar também, através de Burke, a centralidade da obra de Geertz e as inovações trazidas pela antropologia histórica para a disciplina de história.

BURKE (2005) define a cultura:

- “Tomada em seu sentido etnográfico mais amplo, como todo o complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. (Pág. 43)

Segundo o autor, quatro teóricos foram muito importantes para a construção deste movimento chamado de Nova História cultural. As contribuições de Mikhail Bakhtin, de Norbert Elias, Pierre Bourdier e de Michel Foucault.

De acordo com BURKE (2005):

- “Estes quatro teóricos levaram os historiadores culturais a se preocuparem com as representações e as práticas, os dois aspectos característicos da nova história cultural segundo um de seus líderes: Roger Chartier”. (Pág. 78)

Para BURKE (2005), um ponto mais geral enfatizado por Chartier é que - é impossível estabelecer relações exclusivas entre formas culturais específicas e grupos sociais particulares – portanto, segundo Burke; “Chartier passa a centralizar suas atenções para as práticas culturais compartilhadas por vários grupos”. (Pág. 99)

Abordando proposições de Chartier Lynn Hunt considera que na busca da compreensão histórica percebida em suas complexidades, devemos sempre integrar as formas de interiorização das fontes disponíveis. Afirmar HUNT (2001) que para podermos efetivamente compreender determinado tema ou conteúdo em sua verdadeira complexidade; “exige um exame da relação muito estreita entre três polos: o texto impresso, o objeto que comunica o texto e o ato realizado por quem o aprende”. (Pág. 221).

Ele afirma que ninguém fez mais que Chartier para colocar a história no fluxo principal da história da cultura, pois segundo HUNT (2001) Chartier:

- “Reitera sua convicção de que a cultura não se situa acima e abaixo das relações econômicas e sociais, nem pode ser alinhada com elas. Todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem seu sentido a seu mundo”. (Pág. 25)

As análises de Chartier são de fato, centrais nas buscas dos historiadores por uma melhor compreensão acerca de nosso passado. Neste processo de busca por uma nova escrita da história, considero interessante uma breve indicação do pensamento de Michel de Certeau.

Através de seu pensamento, percebe-se que a historicidade do passado toma como realidade histórica o que é apenas coerente do seu discurso historiográfico. De fato, se realizarmos análises conceituais científicas, poderemos crer que nada é verdade histórica, aceita sem análise e sem discussão.

O autor acredita que o discurso esteja sempre inserido em sua sociedade e em seu tempo. Segundo CERTEAU (2007):

- “Não se interessa por uma “verdade” escondida que seria necessário encontrar; a escrita constitui símbolo pela própria relação entre um espaço novo recortado no tempo e um modus operandi que fabrica “cenários” susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente “fazer história”. Indissociável, até agora, do destino da escrita no Ocidente moderno e contemporâneo, a historiografia, tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem nada perder dela (explorá-la por intermédio de métodos novos)”. (Págs. 17-18)

Através dos questionamentos realizados pelo autor, esclarece-se e torna-se legível uma análise inserida em seu livro, sobre as dificuldades de fazer história,

acerca das lacunas, faltas e ignorâncias em certos conceitos históricos em suas relações com o conhecimento hoje.

Podemos tentar ver o porquê de caracterizar tal ideia na definição das relações entre o ontem e o atual como paradoxal, percebendo dificuldades relativas aos saberes: do passado legível ao presente oculto. Para o historiador de época a linguagem dos fatos é clara e posteriormente são transcritos tornando-se realidades, falas e verdades.

Mas, Diz CERTEAU (2007) que:

- “Os discursos não são corpos flutuantes em um englobante que se chamaria história (o “contexto”!). São históricos porque ligados a operações e definidos por funcionamentos. Por esta razão, entendo como história esta prática (uma “disciplina”), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma “produção”. Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se diz e a realidade daquilo que se passou ou se passa”. (Pág. 32)

Após esta breve apresentação das teorizações e propostas desenvolvidas por diversos autores na NHC, pode-se perceber sua ênfase nas mudanças das práticas de leituras, nos usos culturais da imprensa, a importância da recepção das informações e os conceitos presentes nos diversos contextos como também na crescente preocupação com a narrativa na disciplina história.

Burke demonstra este retorno das narrativas de modo singular. Considera um encontro como um acontecimento, e assim, somos levados a reconsiderar o possível lugar da narrativa na NHC.

Observa-se, porém, que a narrativa retornou inclusive, como uma busca por novas fontes, novas possibilidades para lidar com a história social e cultural.

Diz que se reconfigura com uma preocupação cada vez maior nas pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos. Para BURKE (2005):

- “De maneira semelhante, o atual interesse histórico pela narrativa é, em parte, um interesse pelas narrativas características de uma cultura em particular, as histórias que as pessoas naquela cultura contam a si mesmas sobre si mesmas. Tais narrativas culturais, como foram chamadas, oferecem pistas importantes para o mundo em que foram criadas”. (Pág. 158)

Concomitantemente a retomada na narrativa na produção historiográfica, observa-se do mesmo modo, a renovação de pesquisas baseadas na história oral que buscam consolidar a centralidade desta metodologia no campo de produção acadêmica da história. Sobre esta perspectiva, PRINS (1992), afirma que¹²:

- “A questão é que o relacionamento entre as fontes escritas e orais não é aquele da prima-dona e de sua substituta na ópera: quando a estrela não pode cantar, aparece a substituta: quando a escrita falha, a tradição sobe ao palco. Isto está errado. As fontes orais corrigem as outras perspectivas, assim como as outras perspectivas a corrigem”. (Pág. 166)

Gwyn Prins (1992, pág.190) argumenta que na verdade; “*o testemunho oral, seja ele coletado por gravação em fita, ou pelas pesquisas de campo entre as tribos de almirantes e secretários de estado, está mais próximo da fonte principal*”.

Realça também que o testemunho oral está confinado à pequena escala. PRINS (1992) conclui seu artigo afirmando que:

- “A história oral é dirigida para partes vitais da tarefa do historiador: tradição e reminiscência, passado e presente, frequentemente com seu detalhe, sua humanidade e sua emoção”. (Pág. 198)

Buscou-se ao longo deste capítulo, apresentar as principais contribuições teóricas e metodológicas destes dois movimentos historiográficos (Annales e Nova História Cultural) para que, posteriormente tenhamos uma mínima base conceitual ao debatermos as transformações e as inovações presentes na didática da história, assim como nas práticas pedagógicas contemporâneas.

2.2 As relações entre a educação formal e não formal

“Criança apreende na realidade, vivendo”.
Anísio Teixeira.

Sabemos que a PFPA não é nem deseja ser uma instituição formal de estudos, mas que busca através de outras maneiras colaborar com as escolas no processo de construção de conhecimentos por parte dos alunos, podendo ser considerada na perspectiva da educação não formal.

¹² In: BURKE, Peter. *A escrita da história, novas perspectivas*. 1992.

Neste item, devido às limitações de espaço do trabalho, abordo a conceituação da educação não formal tendo por base teorias atuais de autores reconhecidos nesta área, principalmente nos livros de TRILLA & GHANEM (2008) e GOHN (2010).

Os espaços não formais de educação são locais, instituições e/ou espaços, caracterizados como produtores de atividades organizadas, sistemáticas, pedagógicas e que proporcionam práticas educativas, realizadas fora dos marcos escolares institucionais. São espaços externos ao sistema oficial de ensino e possibilitam a diversificação das formas de aprendizagem.

TRILLA & GHANEM (2008) afirmam que:

- “A Educação formal e não formal parecem tratar de dois campos de uma realidade fragmentada. No entanto, ambos parecem vislumbrar um sistema educacional aberto e flexível, que conjugue o formal e o não formal, um sistema mais democrático.

A busca de um sistema que ultrapasse a educação escolar e o integre proveitosamente com as demais práticas educacionais. Tal busca só será alcançada pela luta por políticas educacionais de grande amplitude e requer, necessariamente, mudanças nos dois campos em questão. A educação poderia de fato, contribuir para o processo de democratização do sistema educativo brasileiro”. (Págs. 10 e 11.)

Foi somente no final do século XX que a expressão não formal começou a se consolidar na linguagem pedagógica. A necessidade de abordagens holísticas e integradoras para as políticas educacionais tem levado a reconhecer espaços não convencionais de educação que permitem o trabalho concreto de conceitos interdisciplinares e assim, enriquecer o desenvolvimento dos processos educativos e podem ser considerados como documento.

GOHN (2010) ao explicar a consolidação deste conceito, afirma que:

- “A expressão educação não formal se espalha nos anos 2000 devido a trabalhos de autores como Von Simson, Elie Ghanem, Jaume Trilla e Valéria Amorim Arantes, assim como atribui a Combs o reconhecimento e a popularização de outras concepções de formas e meios educacionais feitos fora da escola, mas com objetivos educacionais. Na França, Alemanha e Espanha temos publicações com a denominação de educação social, no campo da pedagogia social que configuram a educação não formal”. (Págs. 12-13)

A educação não formal constitui, portanto, um conjunto de processos não escolares, meios específicos e diferenciadamente concebidos em função dos

objetivos explícitos de formação ou instrução. Possui ampla gama de possibilidades justamente pelo fato de que não está diretamente voltada à outorga dos graus próprios do sistema educacional oficial.

Usualmente a educação não formal é definida pelo que não é, segundo Gohn, mas é importante que passemos a defini-la pelo que é. Normalmente contrapõe-se educação formal a não formal, mas a autora não concorda e acha que elas se complementam.

Porém não é complementar no sentido de fazer o que a escola não faz, mas sim, na ideia de desenvolver campos de aprendizagem específicos. Para GOHN (2010):

- “A educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. Destaca-se que a educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dado pelo fato de não ter um *currículo* definido *a priori*, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas”. (Pág. 22)

Na educação não formal os objetivos são construídos durante a interação vivenciada, criando-se um processo educativo. Uma meta na educação não formal segundo a autora é a transmissão da informação de forma não escolarizada e a formação política e sociocultural dos indivíduos. Já em relação aos critérios metodológicos, para TRILLA & GHANEM, (2008):

- “A educação não formal seria aquela que tem lugar mediante procedimentos ou instancias que rompem com algumas das determinações conceituais que caracterizam a escola. Em suma, quando se fala em metodologias não formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola.

Assim, com um sentido muito semelhante ao desta aceção de educação não formal, alguns autores utilizaram e utilizam expressões como *ensino não convencional* ou *educação aberta*”. (Págs. 39-40)

A partir das leituras das obras sobre o tema, observam-se hoje três categorias definidoras de instâncias educativas bem estruturadas e consolidadas nas pesquisas desta área, são elas; a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

A autora considera importante percebermos as peculiaridades de cada categoria e lista os atributos de cada tipo de educação diferenciando principalmente, a educação informal da não formal. Segundo GOHN (2010):

- “Podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube e etc.).

A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado”. (Pág. 16)

Através das leituras realizadas foi possível observarmos que Maria da Glória Gohn tem diversos pontos de encontro teóricos com Jaume Trilla e Elie Ghanem, porém em algumas temáticas se distancia deles.

A concepção de Gohn sobre educação não formal se articula à educação cidadã, pois ela entende que seu eixo deve ser formar para a cidadania e a emancipação social dos indivíduos.

Afirma que essa educação está muito articulada à ideia de cultura e que tem um campo próprio, embora para a mídia e o senso comum não seja considerada educação porque não está constituída por processos escolarizados.

A autora não discorda de Trilla e Ghanem quanto à intencionalidade, mas apresenta uma visão singular quando frisa que o eixo da educação não formal é formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos.

Afirma GOHN (2010) que:

- “A intencionalidade não é o único marco diferencial entre a formal e a não formal, porque existe nas duas, mas é ela que demarca um objetivo específico na educação não formal – formar para a cidadania”. (Pág. 34)

As possíveis temáticas normalmente resultantes da educação não formal são as áreas de formação para a cidadania e a de trabalhos voltados para a emancipação social de indivíduos, grupos e coletivos sociais.

Incorpora a educação para a justiça social, os direitos humanos, sociais e políticos, a liberdade, a igualdade e diversidade cultural, a democracia, e o exercício da cultura e das diferentes manifestações culturais.

Sendo assim, GOHN (2010) articula sua concepção de educação não formal no campo da *educação cidadã*, como registrado no trecho abaixo:

- “Nossa concepção articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).

Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”. (Pág. 33)

Os debates e reflexões realizados neste capítulo buscam tornar perceptíveis as principais conquistas pedagógicas inseridas nesta categoria educativa. Podemos observar desta forma, diversas possibilidades, conquistas e resultados na educação não formal atualmente, entre os principais, para GOHN (2010):

- “A política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, aprendizagem para a cidadania, aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, possibilita o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, a aprendizagem pela cultura, de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor”. (Pág.35)

Dando continuidade as observações positivas sobre as conquistas e os avanços educacionais proporcionados por esta categoria educativa, sublinhamos outros importantes aspectos, considerados centrais para o sucesso da educação não formal e que são enumeradas por TRILLA & GHANEM (2008):

- “a) compreender as necessidades específicas das populações às quais estão dirigidos os programas; b) fazê-las participar de sua aprendizagem; c) facilitar a transferência e aplicação das novas condutas ao meio; d) vincular o programa e seus componentes ao sistema global; e) dar importância aos incentivos internos e externos”. (Pág. 87)

Na educação formal, nas escolas, a já citada pesquisadora Gohn afirma que o educador é fundamentalmente o professor. Já na educação não formal existe o educador social, mas o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Esses são aprendizados que se desdobram em autoaprendizagem e compreensões de saberes diversos e complementares realizados em grupos, adquiridos a partir das experiências em ações coletivas.

Segundo GOHN (2010):

- “As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais”. (Pág. 36)

Acredito que seja central realçar os possíveis e importantes entrelaçamentos metodológicos entre os campos formais e não formais e suas relações conceituais definidas através da complementaridade.

Creio que estas categorias possuem uma espécie de estruturação baseada na partilha de funções, de objetivos, de conteúdos entre os diversos agentes educativos. TRILLA & GHANEM (2008), sublinham o fato que os espaços não formais de educação:

- “Podem ter também relação de reforço e colaboração dos métodos pedagógicos formais. Reforçar e colaborar na educação formal. Recursos provindos de fora das instituições escolares são frequentemente utilizados por elas no contexto de suas atividades: programas dos meios de comunicação, atividades como museus e bibliotecas, fundações culturais põem à disposição das escolas: fazendas, instalações agrícolas, fábricas, oficinas, mineradoras, áreas de preservação ambiental, Parques nacionais, viagens para educação ambiental, empresas diversas entre outros”. (Pág. 48)

Um trabalho de pesquisa desenvolvido no final da década de 80 proporcionou interessantes indagações e reflexões para a pesquisa ao relacionar-se com as questões e proposições presentes na educação patrimonial.

Vera Maria Alencar (1987) em sua tese de doutorado na PUC RIO, aborda diversas particularidades no processo de relacionamento entre a educação e os museus.

Apesar de ser uma pesquisa realizada há cerca de três décadas gostaria de citar brevemente algumas importantes contribuições nas questões relacionadas aos objetos históricos e a centralidade do patrimônio histórico no ensino de História.

Alencar busca enfatizar o papel educacional dos museus quando analisa de modo mais específico o conceito de educação patrimonial, definindo-o resumidamente como: “*o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda, o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino*”. (Pág. 26).

Em suas análises, ALENCAR (1987) descreve o impacto psicológico e visual que os objetos históricos têm sobre os indivíduos e as sociedades:

- “São sobreviventes tridimensionais que permitem um contato direto com o passado. Eles beneficiam o historiador, cujas interpretações sobre o passado são apresentadas através do meio abstrato da linguagem”. (Pág. 26)

Buscamos neste tópico demonstrar a importância das inovações teóricas e epistemológicas desenvolvidas pela historiografia nestas últimas décadas e como permitiram a construção de didáticas e práticas pedagógicas alternativas, lúdicas e construtivas.

Deve-se perceber inclusive que, estas práticas, dinâmicas e experiências pedagógicas podem e devem ser efetivadas tanto no interior dos “muros da escola” como também nos espaços educativos não formais.

Acreditamos que a visitação escolar realizada no espaço investigado demonstra de forma prática e concreta como as mudanças teóricas desenvolvidas pelas escolas historiográficas estudadas foram marcantes para as inovações didáticas atuais.

Ao apresentar fontes alternativas, culinária e vestuário original, teatros, saraus e épicas dinâmicas lúdicas, ao possibilitar experiências e interações em um patrimônio histórico com arquitetura original, a PFFPA possibilita que estas propostas pedagógicas sejam efetivamente desenvolvidas, tanto pelos alunos como pelos educadores.

Principalmente ao estruturar ações educativas relacionadas às investigações presentes na história local, na história oral, na micro-história e nas fontes de pesquisa alternativas.

No decurso da pesquisa, foi possível observar que outros exemplos de espaços educativos não formais representam importantes referências materiais para diversas escolas, autores e investigações acadêmicas na área da Educação. Neste ponto, sabe-se que o Rio de Janeiro é um verdadeiro centro cultural, local histórico e cosmopolita de múltiplas possibilidades didáticas.

Exemplos não nos faltam: Museu Histórico Nacional, Planetário astronômico da Gávea, Jardim Botânico, Corcovado, CCBB, os espaços históricos públicos e abertos como a Cinelândia, a Praça XV, o bairro de Santa Teresa, a

Praça da República, as fortalezas militares do período colonial são apenas alguns entre tantos outros exemplos possíveis.

Os espaços para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares como muitas vezes efetivados na Educação Ambiental também representam importantes referências pedagógicas para colégios e escolas cariocas, os Parques Nacionais no município e no estado como o PNT, PARNASO e o PNI, dezenas de APAS e áreas ecológicas municipais tais como o parque Chico Mendes e o parque Marapendi.

Enfatizo que a consolidação de parcerias entre instituições formais escolares e espaços educativos não formais pode colaborar decisivamente para a melhoria e diversificação do processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, neste caso especificamente na disciplina de História.

Não devem ser vistos como locais concorrentes ao ensino formal, mas sim como importantes ferramentas pedagógicas complementares, cooperando para a qualificação conceitual presente nos processos de ensino e aprendizagem.

Pretende-se demonstrar desta forma, como a visita pedagógica realizada na PFPA representa interessante exemplo concreto, um estudo de caso peculiar, sobre os possíveis benefícios pedagógicos e conceituais a serem consolidados no estudo de certos temas e conteúdos históricos presentes na grade escolar, tanto no Ensino Médio como no Fundamental.

2.3

A didática e as práticas pedagógicas no ensino de História contemporânea

“A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo o projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo (o que constitui uma das principais justificações possíveis da presença da sociologia nos programas de formação de mestres); ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última”.

Jean Claude Forquin.

Neste momento da pesquisa, busco analisar e compreender as recentes e diversificadas práticas pedagógicas que vem sendo apresentadas e realizadas por professores da disciplina história, principalmente no Ensino Fundamental (EF). Tento perceber se, de fato, foram possibilitadas e pensadas pelos profissionais da

área da educação através das novas teorias e caminhos apontados pela historiografia em sua busca por novas abordagens investigativas e distintas referências metodológicas.

Conforme visto nos debates anteriores sobre os movimentos historiográficos intelectuais, suas propostas e direcionamentos investigativos. Buscamos perceber se a didática e as práticas escolares contemporâneas foram influenciadas por tais temáticas.

Procuro, portanto, identificar e compreender estas atuais realidades didáticas, elaboradas e reconstruídas pelos professores e, como estão relacionadas e estruturadas a partir dos avanços historiográficos apresentados. Assim como identificar suas características positivas, suas consequências conceituais práticas, suas dificuldades percebidas, as contradições e os possíveis aspectos contraditórios ou negativos.

Desta forma, realizo uma breve análise sobre o ensino de história realizado hoje, nas principais escolas do Rio de Janeiro buscando aprofundar as percepções sobre seus projetos pedagógicos, propostas culturais, dificuldades presentes nas definições de seus calendários, os programas dos conteúdos, apresentações de trabalhos para os familiares e suas dinâmicas escolares relacionadas às grades curriculares.

Neste contexto de desenvolvimento de variadas dinâmicas pedagógicas por parte de pesquisadoras e professores da disciplina, focando sempre o EF, as reflexões sobre a revisão nos conceitos ligados à construção da narrativa e os narradores têm sido marcadamente percebidos.

Analisar o saber escolar implica necessariamente pensar suas relações com os saberes acadêmicos e científicos de referência atual. Assim, torna-se possível perguntar qual o papel que a narrativa histórica desempenha nesta atual mobilização.

Nesse sentido, é importante recuperar aspectos dos debates travados em torno do significado da narrativa para a escrita e a didática da História. Para MONTEIRO (2007):

- “No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são

registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos.

Da relação entre o real e o discurso, os historiadores elaboram, fabricam a História, criando a historiografia, - história e escrita, expressando o paradoxo do relacionamento de dois termos antinômicos – o real e o discurso”. (Pág. 123.)

Atualmente reconhece-se que, no universo escolar os professores têm de valorizar a cultura trazida e construída pelos jovens em nossas práticas cotidianas, nas avaliações e vivências coletivas, assim como devem possibilitar a construção de conhecimentos mais aproximados das realidades vividas pelos alunos.

Isto implica buscar, encontrar, inventar e construir instrumentos e ferramentas didáticas alternativas e criativas para que a empatia abra espaços na superação da própria percepção de suas limitações, de sua identidade e seu posicionamento no mundo, inclusive para melhor compreender e respeitar os outros em suas diferenças e particularidades.

Observamos que no atual ensino de história os narradores e as narrativas têm buscado perceber os sentidos da experiência humana e seus significados individuais e coletivos, historicamente configurados em determinadas épocas e/ou conjunturas. Também tem permitido a valorização das narrativas dos próprios estudantes, suas experiências, relatos, suas histórias familiares e pessoais.

Narrativas de professores e alunos juntos, dizendo a palavra para viver e transformar o mundo. MONTEIRO (2007) desenvolve o conceito de *contextualização funcionalista*, um estudo desenvolvido através das vivências dos alunos e afirma que:

- “Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta do cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

Todos os professores devem ter a preocupação de dar voz aos alunos, de abrir espaço para suas contribuições e conclusões, de desenvolver uma perspectiva crítica face ao tema abordado. A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização”. (Pág. 129.)

Em relação a este atual relacionamento entre o ensino de História e o relevante papel da narrativa nas atividades escolares, Carmem Teresa Gabriel representa importante referência teórica.

A pesquisadora desenvolveu sua pós-graduação na PUC RIO e atualmente é professora da UFRJ, desenvolvendo pesquisas relativas à importância do papel da narrativa e da oralidade no processo de ensino e aprendizagem em História.

Segundo GABRIEL (2003):

- “Narrativas como sinônimo de discursos que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, alvos de críticas. Sejam narrativas dos outros que estão no poder (não de um “nós”?)

Narrativas dos outros que não estão no poder. O campo do currículo abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral, grupos dominados, silenciados, negados. Narrativas dos “excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares.

Narrativas do eu. O texto acadêmico assume o papel de uma narrativa alternativa de cunho autobiográfico, deixando entrever a ideia de uma tomada de posição do autor nos debates do e no campo. Narrativas do eu como caminhos investigativos, trazendo à tona as subjetividades dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, a construção da narrativa se deu numa composição de vozes, a voz da protagonista, dos teóricos e estudiosos e a nossa própria voz”. (Pág. 126)

Nesta conjuntura de valorização da narrativa na historiografia - já analisada anteriormente - e na didática de História contemporânea, temos obrigatoriamente que perceber sua relação com a revitalização de pesquisas e metodologias direcionadas ao estudo e as renovações teóricas presentes nas reflexões relativas à história oral.

Diversos autores têm desenvolvido projetos e construído contribuições científicas nesta área, como Almeida Neto e seu estudo sobre a *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores*. Sua tese de doutorado em historiografia e história da educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Para NETO (2002):

- “Pensar a utopia no ensino de História, tendo como referência a teoria crítica das representações, redimensiona a questão em novas possibilidades, para além da visão limitadora e simplificadora do certo/errado, existe/não existe, falso/verdadeiro, de modo a compreendermos seu poder motivador e inibidor, clarificador e mistificador, presente nas atividades que envolvem a ação escolar.

A proposta de discutir uma disciplina escolar em sua dimensão utópica encontrou, no recurso do relato oral, uma necessária e importante fonte documental para a recuperação de aspectos do cotidiano escolar e a investigação das representações acerca do ensino de História, pelo olhar dos professores dessa disciplina”. (Pág. 19)

Através da reconstrução das práticas escolares que valorizam e utilizam a oralidade em sala de aula, a partir de trabalhos relacionados ao passado familiar, a entrevistas que investigam as opiniões e ideias dos antepassados dos alunos e suas percepções sobre as falas e narrativas percebemos que este movimento está nitidamente articulado a reflexões de cunho mais particular.

Podemos ver como exemplos, peculiaridades de um determinado bairro, características de determinada família, os hábitos e curiosidades sobre uma pequena e específica cidade interiorana, alguma atividade produtiva diferenciada e inovadora e etc. Como consequência deste movimento conceitual educativo, observamos que está ligado também a consolidação de análises da história de determinado espaço, a história local.

A preocupação com o ensino de história que privilegiasse a história local não é uma questão nova. A pesquisadora da UFPR, Maria Auxiliadora Schmidt busca auxiliar nas reflexões sobre o ensino de história baseado no conceito de local¹³.

Definidos como espaços *a priori* delimitados pelo investigador, estes estudos permitem também que observemos os desafios da formação da consciência histórica nestas análises relacionadas e suas prováveis contradições com teorias e propostas mais generalizantes.

Segundo a autora, a história local foi valorizada também como estudo de meio, ou seja, como universo pedagógico privilegiado que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte.

Para SCHIMDIT (2007):

- “Pode-se concluir que essas diretrizes curriculares tratam a História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, quanto como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História”. (Pág. 189)

A autora Márcia de Almeida Gonçalves utiliza a obra de Jacques Revel para sublinhar a importância da micro-história na didática da disciplina, pois para ela, as teorias do autor devem ser encaradas como um sintoma historiográfico, pois constituem-se, na prática, como uma espécie de reação contra certas

¹³ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

metodologias e eixos conceituais consagrados por produções dimensionadas pelo paradigma de uma inteligibilidade global do social.

Ela trabalha com questões ligadas a escolha de certos focos, objetos específicos a serem analisados no interior de um objeto mais amplo, sublinhando a centralidade do conceito chamado de escala de observação.

Ao se eleger o local como perspectiva de abordagem para determinada conceituação da história, estabelecesse um recorte, uma fronteira onde algo começou a se fazer presente¹⁴.

Sociabilidades diversas, em temporalidades e territorialidades variadas passaram a ganhar forma, retratadas na busca de outros efeitos de conhecimento.

Dando continuidade a estas reflexões, diz GONÇALVES (2007):

- “Nesse ponto de nossa reflexão, uma interrogação se faz necessária. Em que medida a eleição do local, sob a ênfase de valorização das escalas microscópicas de abordagem das relações sociais, se antagoniza ou desqualifica escolhas centradas em outras perspectivas, como as delegadas às histórias da nação?”

A resposta para esta questão nos encaminha, por um lado, para o deslocamento da noção de história nacional, e por outro nos remete à discussão de outros conceitos fundamentais para o historiador; são eles: memória e identidade. Na tríade história-memória-identidade, identificamos a chave de compreensão e de deslocamento da escala da nação como categoria privilegiada das produções historiográficas acadêmicas e didáticas.

Uma chave que nos permite responder à interrogação anteriormente proposta, asseverando que não existe antagonismo entre abordagens centradas nos recortes do local e do nacional, mas, sim, complementaridades, fundamentais, no nosso ponto de vista, para a formalização de críticas às diversas éticas de pertencimento que regem nossas inserções existenciais”. (Pág. 180)

Deste modo podemos concluir que a ênfase sobre a história local não se opõe às histórias nacionais, como ela também não diminui, reduz ou simplifica o número de aspectos e variantes de uma trama social, pelo contrário, no recorte detalhado sobre o local, cada detalhe pode adquirir significação própria, o que não acontece em abordagens centradas nos planos mais macroscópicos de análise.

Ou seja, estes estudos locais permitem um alargamento dos horizontes conceituais e acadêmicos dos estudantes que conhecem, caminham e interagem com certos locais específicos.

¹⁴ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

Acompanhando as reflexões conclusivas da autora nestas reflexões acerca da história local, suas potencialidades e desafios para a didática na disciplina, indica GONÇALVES (2007) que:

- “Nessas modulações, a história local pode viabilizar outra escrita para história do Brasil, pondo em xeque a própria construção da categoria Brasil como unidade territorial, política, nacional. Neste ponto, a história local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos lócus de exercício de poder, ostentados por uma escrita comprometida com a fundação de uma história nacional.

Nesses termos, o desafio maior da história local hoje é o de produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o local, parta dele, e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”.

Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida”. (Pág. 182)

De acordo com os objetivos propostos na pesquisa, devemos sublinhar certos debates presentes no ensino da História que servem como interessantes propostas e direcionamentos observados sobre as dificuldades de aprendizado encontradas no processo de construção do conhecimento da área hoje.

Sabemos das dificuldades encontradas por muitos alunos do EF no processo de construção dos conhecimentos e saberes inerentes da disciplina.

Observamos frequentemente barreiras no aprendizado de determinados estudantes para lidar com as fontes impressas, com o estudo de certos temas e conceitos históricos, inaptidão para lidar e compreender as eras temporais, com o cotidiano de sociedades passadas, em algumas características culturais e linguísticas entre outras.

Procuro demonstrar que a didática da disciplina tem sofrido grandes transformações possibilitando diversificadas inovações e atividades dinâmicas e lúdicas nas propostas de trabalhos, nas avaliações e nas práticas educativas cotidianas.

Libânea Xavier realiza interessantes contribuições na renovação das fontes de pesquisa na história da educação. Em reflexões inseridas neste contexto, busca manter o foco na educação escolar e a importância da educação comparada em perspectiva histórica¹⁵.

¹⁵In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

Segundo a autora, mesmo sem se questionar o potencial contido nos conjuntos de fontes escritas e documentais, é necessário que busquemos maiores alternativas didáticas e práticas no cotidiano escolar. Afirma XAVIER (2007) que:

- “A renovação do olhar que investiga e interpreta temas e questões educacionais tem sido redimensionada pela incorporação de fontes antes não imaginadas. Desequilibrando a objetividade pretensamente contida nos documentos escritos e nas fontes oficiais, estes novos mananciais de apreensão do específico educacional estão permitindo o deslocamento do olhar do pesquisador para a amplitude de processos coletivos, racionais e subjetivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes como a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, o material escolar, o resgate da memória por meio das fontes orais, sermões, relato de viajantes e correspondências, os diários íntimos e as escritas autobiográficas, ao lado de outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica”. (Pág. 95)

Afirma que os estudos baseados na renovação de fontes históricas estão contribuindo para promover o conhecimento de formas diferenciadas de se conceber as relações entre a esfera pública e as esferas privadas como a família e outras instituições relacionando-se no processo de construção do conhecimento histórico.

Acredita XAVIER (2007) que esta renovação das fontes históricas também possibilita resgatar em escala micro a dimensão afetiva e individual da experiência escolar, principalmente através do resgate dos objetos familiares, para ela: “*fontes marcadas pela subjetividade de quem as conservou para a posteridade*”. (Pág. 99)

A pesquisadora do Programa da Pós-graduação em Educação da USP, Kátia Maria Abud considera como muito importante estas renovações didáticas e os avanços educativos. Realizando pesquisa na rede estadual de São Paulo no Ensino Médio, com os alunos do curso de licenciatura de História da USP, considera as práticas cotidianas desprovidas de motivação e interesse¹⁶.

Acredito que a utilização exclusiva de métodos tradicionais perpetue a permanência do conhecimento histórico pronto e acabado. A partir das leituras e reflexões realizadas sobre esta temática, creio que estas questões relativas às utilizações e criações conceituais a partir de fontes alternativas de pesquisa sejam fundamentais para a consolidação de práticas docentes mais interessantes e apropriadas para os alunos.

¹⁶ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

Inclusive porque os alunos percebem concretamente que estão construindo saberes a partir de objetos, fotos, músicas, filmes em suas atividades cotidianas e coletivas. Segundo ABUD (2007):

- “A desconsideração da existência da cultura escolar provoca também a inexistência de propostas e de novas experiências de atuação em sala de aula entre os professores que receberam em sua pesquisa, os estagiários. Há entre os métodos de ensino, a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar.

Raros professores utilizavam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas de escolas, estudos de meio, visitas a museus e instituições culturais, coletas de depoimentos, roteiro de observações de objetos de fora da escola”. (Pág. 115)

Selma Guimarães Fonseca também traz importantes contribuições ao pensarmos formas de apresentação de diferentes vieses de renovação didáticas, em contraposição às abordagens tradicionais¹⁷.

Segundo ela, atualmente, os pressupostos e as novas produções são recorrentes, em diversos documentos de política educacional do Estado brasileiro (PCN's, Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, nos programas dos conteúdos e etc.), como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino. Para FONSECA (2007):

- “Em nossa investigação, privilegamos o diálogo crítico entre sujeitos, alunos, cursistas professores, professores formadores e os saberes nos diversos espaços educativos e culturais.

Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber”. (Pág.150)

Conforme afirmado anteriormente, concordando com a autora considero este ponto de renovação das fontes sendo central e urgente, principalmente para os professores formadores e para a própria disciplina da história e a sua função educativa básica; a formação do Homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.

¹⁷ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

As pesquisadoras Leila Medeiros de Menezes e Maria Fátima de Souza Silva são importantes referenciais teóricos quando trabalhamos a questão dos papéis desempenhados pelos nossos sentidos na educação¹⁸.

A partir do documento norteador das Concepções de Ensino e Aprendizagem no Departamento de EF do CAP – UERJ desenvolvem um debate sobre o ensino de História no Ensino Fundamental, tentando *alfabetizar o olhar* dos alunos.

Demonstram a importância dos trabalhos de campo realizados pela escola e analisam a importância para os professores de vivenciarem o processo diário de ação-reflexão-ação, de estarem abertos para debates e problemáticas que estão além dos muros das escolas e dos textos de conteúdos disciplinares escritos.

As pesquisadoras trabalham com o processo de ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental e focam o conceito de *alfabetização do olhar*.

Privilegiando uma proposta pedagógica que trabalha com os pressupostos sócio-interacionistas e de natureza interdisciplinar que se refletem nos estudos acerca do conhecimento histórico, buscando a relação entre os indivíduos e a sociedade.

Ao discorrerem sobre as questões que consideram fundamentais para o ensino de história no Ensino Fundamental, afirmam MENEZES & SILVA (2007) que:

- “A postura investigativa (tanto do professor quanto do aluno), o trabalho com o tempo através das permanências e mudanças, das continuidades e das discontinuidades; o trabalho com a identidade, as diferenças e semelhanças; a utilização do suporte da memória; a proposição de atividades significativas para acriança, como estratégias mediadoras de desenvolvimento do pensamento histórico, destacando-se o trabalho de campo, através de expedições a *lugares de memória*; o trabalho com imagens; as notícias da atualidade, tendo como suporte o jornal; a problematização das datas comemorativas; o trabalho com documentos”. (Pág. 225)

O desenvolvimento de vivências, jogos e dinâmicas praticadas tanto em sala de aula como em ambientes com nossas crianças e jovens são, portanto, considerados como importantes ferramentas e fontes na construção cognitiva e simbólica contemporânea. Desta maneira, enfatiza-se a importância da experiência, dos jogos e a troca com o ambiente para desenvolvimento na qualidade do ensino.

¹⁸ In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlete e MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. 2007.

Nesta conjuntura de possibilitar aos presentes estudantes de nossas escolas novas práticas e ações educativas, os pesquisadores TELLES & MACHADO (2002) contribuem ao determinar a centralidade das vivências, dos jogos e experiências desenvolvidas pelos professores:

- “Apreende-se pelo *fazer*. Os jogos são como fábulas, contém moral e levam ao crescimento interior. O bom jogo leva a soluções construtivas, cumulativas, associativas e produtivas. Os jogos e dinâmicas contidas no livro constroem o bem.

O imediatamente vivencial permite uma aprendizagem mais efetiva. Quando lidamos com experiências diretas, a aprendizagem é maior, pois é conhecido que aprendemos através dos nossos sentidos: 83% através da visão, 11% pela audição, 3,5% através da olfação, 1,5% pelo tato e 1% através da gustação.

Normalmente retemos apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que executamos, 70% do que ouvimos e logo abordamos e 90% do que ouvimos e logo realizamos”. (Págs. 41-42.)

Estas propostas pedagógicas perpassam e constituem-se também pela valorização do movimento e conhecimento corporal, pela percepção sensorial mais ampliada, a exploração do espaço interno, pessoal, como também do universo social e o ambiente mais amplo.

São estas interações, dinâmicas corporais e experiências que procuro valorizar para que possamos observar avanços qualitativos no estudo e no ensino da História.

Devemos considerar que História é uma ciência humana básica na formação do aluno, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade. Por outro lado, a ciência histórica tem seus métodos e instrumentos de análise que desejam e devem ser respeitados.

O ensino de História, necessariamente, deve levar em consideração essas premissas com a finalidade de estimular vocações para esse ramo do conhecimento humano. Portanto, o estudo de documentos e as várias interpretações, suscitadas pela História, são pontos fundamentais no estudo dessa disciplina.

Realizando considerações finais neste debate e proposições apresentados acerca das diversas e alternativas práticas pedagógicas e as atuais atividades escolares, desejo tornar perceptível como estão concretamente relacionadas às metodologias idealizadas construídas pelos movimentos historiográficos anteriormente analisados.

Assim como enfatizar sua centralidade no ensino de história contemporâneo realizado tanto nos espaços não formais como nos colégios de nosso município.

É neste sentido que FONSECA, (2007) em seu texto *A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica*, afirma que:

- “Do movimento historiográfico e educacional contemporâneo é possível aprender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões até então debatidas apenas na universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais”. (Pág. 149)

Para uma análise mais específica e particular acerca das metodologias, práticas e propostas da educação permanente e da patrimonial, mesmo que não tão recentes, ver a obra de Alencar¹⁹.

Assim como os já citados pensadores da *Escola dos Annales e pesquisadores da Nova História Cultural*, diversos pesquisadores contemporâneos da disciplina história têm procurado sublinhar a necessidade de trabalhos e reflexões relacionados às identidades, a história oral e a memória como elementos essenciais no processo de construção dos conhecimentos na área.

Percebemos que na última década as atividades de campo realizadas por diversas escolas, principalmente as turmas do Ensino Fundamental, têm sido cada vez mais comuns e frequentes nas definições das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do período letivo.

Nos debates e reflexões acerca destas experiências culturais em campo pude perceber a centralidade da presença de diversos conceitos pedagógicos, principalmente ao permitir a valorização de diversas manifestações e linguagens culturais. Destaco a coexistência de variadas culturas e não um padrão cultural único nas realidades sociais nacionais, passadas e presentes.

Conforme dito anteriormente no tópico 2.2 do trabalho, acredito que as temáticas resultantes da educação não formal enfatizam as áreas de formação para

¹⁹ ALENCAR, Vera Maria. *Museu e educação. Se faz o caminho ao andar*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação pela PUC-RIO, 1987.

a cidadania e a de trabalhos de emancipação social dos indivíduos, grupos e coletivos sociais.

Incorporam a educação para a justiça social, os direitos humanos, a igualdade e a diversidade cultural, a democracia e diferentes manifestações culturais.

Considero a educação como um *fenômeno social* e uma *experiência social*, portanto, tento enfatizar na dissertação a importância da interdisciplinaridade, destacada por praticamente todos os educadores entrevistados.

Acredito que este é o papel da antropologia na escola hoje, desenvolver o exercício diário da tolerância, desnaturalizar a rigidez social e assim, permitir aos alunos a criação de outros olhares críticos e investigativos.

No tocante aos currículos, deve-se percebê-los como um território de oportunidades, um espaço de palavras diversas, lugar de potencialidades e campo de experiências. Devemos ter a preocupação diária de ampliar a noção e a utilização do conceito de *currículo*. Trata-se de mostrar o currículo em suas possibilidades, conexões e movimentos.

O grande desafio é registrar as linhas de um currículo fazendo, segundo Marlucy Paraíso, o “&” das multiplicidades, desenvolvendo o conceito de currículo como *multiplicidade*, caracterizado por *múltiplas linguagens*²⁰. Em termos de propostas relativas à cultura e seu relacionamento com o currículo, devemos observar a centralidade das questões da sociabilidade e como esta se relaciona com a educação, pois a sociabilidade sempre traz novas vivências coletivas, experiências, aprendizados, superações individuais e informações.

Destaco a necessidade de percebermos que a antropologia possui papel importante na escola ao representar o exercício do respeito, da importância nas atividades diárias ao ouvir e escutar o outro e, principalmente, a posição de destaque que deveria ter no processo de formação dos professores.

Os avanços teóricos e metodológicos promovidos pela historiografia possibilitaram importantes conquistas e diversificações didáticas no universo escolar, por exemplo: o retorno às narrativas e as biografias, as culturas da infância, as experiências de campo, fontes de pesquisa diferenciadas, à centralidade do local e das culturas presentes na oralidade.

²⁰ PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e diferença*. In: PARAÍSO, M. A. (org.) *Pesquisas sobre Currículos e Culturas. Temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

Principalmente ao destacar as mais recentes definições e interpretações acadêmicas nas temáticas sobre as culturas como também no atual processo de redefinição e alargamento dos projetos, trabalhos e conteúdos das grades curriculares escolares.

Na dissertação busquei apresentar a fazenda em suas características centrais, assim como aprofundar as análises e compreensões relativas às atividades educativas desenvolvidas pela equipe da PFFA. Procurei, como diria GEERTZ (2003), realizar uma *descrição densa* do espaço investigado nesta dissertação.

Nas reflexões relativas aos conceitos e definições sobre cultura presentes na educação, utilizou-se principalmente a obra de Forquin. Assim como as análises e conceituações de Denys Cuche e Clifford Geertz.

Neste contexto, podemos perceber que determinadas contribuições presentes nestas análises ligadas ao relativismo são trazidas pela perspectiva de Franz Boas. Segundo Cuche, devemos a Boas a concepção antropológica do *relativismo cultural*, mesmo não sendo ele o primeiro a pensar a relatividade e nem sendo o criador da expressão. Sua especificidade é construída no momento em que trabalha a relação entre a antropologia e a educação.

Boas acredita que a transmissão e a aprendizagem são construídas através da cultura, inclusive define a *educação como culturas*. Percebe-se desta forma, a antropologia muito presente na didática contemporânea, como forma de aprender com as visões dos outros.

A abordagem de Boas encara a cultura sob o ângulo da história cultural, neste ponto para FORQUIN (1993):

- “O debate mais crucial em torno da antropologia cultural é o que se refere à abordagem relativista das culturas, que enfatiza a pluralidade das culturas ao invés da unidade da cultura. Segundo esta abordagem, as culturas são tratadas como totalidades específicas, autônomas entre si, e, conseqüentemente, cada uma deve ser estudada em si mesma, na sua lógica interna própria.” (Pág. 88-89)

Articulando as propostas de Forquin sobre o conceito de cultura e como utilizá-la no contexto educacional, observa-se que reflexões dele foram estimuladas também por Clifford Geertz. Para este autor, a representação de continuidade é perceptível e constante mesmo nas mudanças.

Segundo Geertz a cultura é pública porque seu significado assim o é.

Ele centraliza sua análise no comportamento humano e, conseqüentemente, na ação simbólica. Desenvolve o conceito semiótico de cultura, sendo os conceitos relativos à cultura observados como sistemas entrelaçados de signos possíveis de interpretação.

Destaca que são símbolos coletivos, procura buscar o comum nas especificidades, daí a importância central da interpretação. Para GEERTZ (1997):

- “A análise é incompleta, feita conjuntamente entre o menor detalhe nos locais menores, e a mais global das estruturas globais, de tal forma que ambos possam ser observados simultaneamente.” (Pág. 105)

Ao realizarmos estas “pontes conceituais e práticas” entre a historiografia contemporânea com as diversificadas propostas didáticas, aprofundando suas relações e interdependências, podemos contribuir para o desenvolvimento da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem presentes na pedagogia. Assim como possibilitar aprendizados mais abertos aos debates culturais, às novas fontes e práticas de estudo, um acesso mais democrático ao conhecimento como também proporcionar a nossos alunos um processo educativo mais atraente, interessante e estimulante.

Enfatizo que este entrelaçamento entre a história oral, a história local (micro-história) e as narrativas podem ser percebidos no decorrer das visitas pedagógicas guiadas pelos sujeitos educativos da PFFA.

O presente trabalho busca apontar que estas três importantes temáticas – história oral, micro história e as narrativas encontram-se presentes na didática histórica desenvolvida pela fazenda Ponte Alta em seus roteiros educativos.

Desta maneira optamos por apresentar estes novos enfoques historiográficos e didáticos anteriormente aos roteiros educativos da PFFA, para podermos entrelaçar estas propostas de forma mais concreta e real.

A seguir realizaremos uma panorâmica mais aprofundada do nosso objeto de pesquisa. Vamos descrever amplamente a Pousada Fazenda Ponte Alta, sua história, arquitetura e as visitas guiadas pedagógicas.