



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

EMANUEL LOPES DE SOUZA OLIVEIRA

**DIMENSÕES DO ENSINO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: A
sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de
grilagem e campesinato**

**Recife
2019**

EMANUEL LOPES DE SOUZA OLIVEIRA

**DIMENSÕES DO ENSINO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: A
sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de
grilagem e campesinato**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional - Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPE/UFRPE, na Linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

O48d Oliveira, Emanuel Lopes de Souza.
Dimensões do ensino do conhecimento histórico : a sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de grilagem e campesinato / Emanuel Lopes de Souza Oliveira. – 2019.
198 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Metodologia. 3. Didática. 4. Aprendizagem. I. Andrade, Juliana Alves (Orientadora). Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-106)

EMANUEL LOPES DE SOUZA OLIVEIRA

**DIMENSÕES DO ENSINO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: A
sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de
grilagem e campesinato**

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre de Ensino de História**.

Aprovado em: _25_ / _01_ / _2019_.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Membro Externo: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Membro Interno: Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima
Orientadora- Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

RESUMO

O objetivo deste trabalho é demonstrar através das articulações entre as dimensões do ensino do conhecimento histórico o papel fundamental da relação conteúdo vs. metodologia como possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar para o ensino de conceitos históricos. A partir das dimensões do ensino do conhecimento histórico, prescritiva, curricular, didática e a dimensão pública ou a sua função social, juntamente com algumas reflexões sobre os saberes docentes, desenvolvemos contribuições para se pensar a especificidade da pesquisa didático-histórica como percurso investigativo. Uma pesquisa que tem a análise da experiência docente como conceito, a historicização como procedimento e uma problemática ao tempo presente. De modo que investigamos orientações teórico-metodológicas do ensino de conceitos tendo centralidade a temática dos conflitos agrários, no geral, e em particular, os conceitos de campesinato e grilagem caros à nossa trajetória docente. Tais orientações envolveram os estudos do ensino de História por eixos-temáticos como parte dos desdobramentos de renovação da história temática caracterizada na tradição brasileira do código disciplinar da história escolar pela via da organização curricular de temas geradores voltada ao ensino de conceitos e das múltiplas temporalidades. E com a qual dialogamos no sentido de problematizarmos contribuições dos eixos-temáticos no processo de didatização na forma de uma metodologia da didática da história. Foi possível compreender no processo de didatização que as mobilizações de memórias como projetos políticos de esquecimentos que interferem na legitimação dos movimentos sociais têm forte vinculação com a produção do conhecimento histórico nas instituições de pesquisa, relativizando, assim, o ensino de História como um lugar privilegiado da memória. Tendo em vista os encaminhamentos da pesquisa didático-histórica, como parte propositiva ao ensino e a aprendizagem na educação básica, elaboramos uma **Sequência Didática-Histórico Gerativa** que engloba orientações prescritivas para conceitos históricos específicos que geram por sua vez essa tipologia de sequência didática voltada ao ensino de História, na qual utilizamos documentos como as fontes em jornais. Nesse material didático intitulado **A grilagem como conceito na aula de histórica: as sequências didáticas gerativas em ação**, os professores e professoras de história contam com orientações teórico-metodológicas e problematizações históricas, pedagógicas e curriculares da produção do conhecimento histórico no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação docente. Didática da História. Grilagem. Sequência didática.

ABSTRACT

The objective of this work is to demonstrate through the articulations between the dimensions of the teaching of historical knowledge the fundamental role of the relationship content vs. methodology as the possibility of producing historical school knowledge for the teaching of historical concepts. From the dimensions of the teaching of historical, prescriptive, curricular, didactic knowledge and the public dimension or its social function, together with some reflections on the teaching knowledge, we developed contributions to think about the specificity of didactic-historical research as a research course. A research that has the analysis of teaching experience as a concept, historicization as a procedure and a problematic to the present time. Thus, we investigate theoretical-methodological orientations of concepts teaching with centrality to the issue of agrarian conflicts, in general, and in particular, the concepts of peasantry and *grilagem* dear to our teaching trajectory. These orientations involved the studies of History teaching by thematic axes as part of the renewal of the thematic history characterized in the Brazilian tradition of the disciplinary code of the school history by way of the curricular organization of generating themes directed to the teaching of concepts and with which we dialogue in the sense of transforming the thematic axes into a didactic methodology of history. It was possible to understand in the process of didatization that the mobilizations of memories as political projects of forgetfulness that interfere in the legitimation of the social movements have a strong link with the production of historical knowledge in the research institutions, thus relativizing the teaching of History as a privileged place from memory. In view of the development of didactic-historical research, as a propositional part of teaching and learning in basic education, we have developed a Generative Didactic-Historical Sequence that includes prescriptive guidelines for specific historical concepts that in turn generate this type of didactic sequence focused on history, in which we use documents such as newspaper sources. In this didactic material entitled *Grilagem as concept in the historical class: the generative didactic sequences in action*, the teachers and teachers of history rely on theoretical-methodological orientations and historical, pedagogical and curricular problematizations of the production of historical knowledge in the school space.

Key words: Teaching History. Teacher training. Didactics of History. *Grilagem*, Didactic sequence.

À Flaviane, amor, que desde que chegou faz verão e, sempre, vanguarda.

AGRADECIMENTOS

Como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade: “vamos de mãos dadas”! E foi / é/ será sempre assim nossa formação como docente, comungada com a vida daqueles que fazem parte da nossa formação em História. A escrita desta dissertação não faz sentido ser diferente.

Por isso meus agradecimentos especiais a professora Dra. Marta Margarida de Andrade Lima pelo carinho, sempre atenta às nossas argumentações nas aulas, com quem tive a oportunidade de conversar muito sobre educação e práticas escolares em história, pelas sugestões e “contra argumentações” que ajudaram na trilha deste trabalho.

À professora Dra. Juliana Alves de Andrade pela orientação do trabalho e paciência com este professor que insiste em escrever mais e nunca está satisfeito com o texto, lembrando que trabalho acadêmico se faz também principalmente com prazos. Professora Juliana, muito obrigado!

À professora Dra. Margarida Dias de Oliveira pelas preciosas observações no exame de qualificação, bem como tudo que aprendemos no minicurso ministrado por você e o professor Itamar Freitas no “Didática da História em Foco – Diálogos entre Brasil e Alemanha”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Compartilhamos ao longo das reflexões para dissertação, entre os anos de 2017 e 2018, a experiência de convívio ímpar com professores/as atuantes em Movimentos Sociais, Partidos Políticos e Formação de Professores, professores imbuídos na ação por um país mais justo e cidadão, no qual a Educação e suas relações com a História podem ser tomadas como protagonista das mudanças. Foi muito importante conversar sobre educação, política, história e se divertir com os colegas de turma.

Um agradecimento muito especial aos estudantes e a minha família com quem praticamente convivo diariamente no *sentido* de fazerem refletir qual *sentido* ser docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Percepção de elementos da narrativa	71
Quadro 1	História ensinada por eixos temáticos: recortes e metodologia didática	104
Quadro 2	Organização didática do conhecimento histórico	164

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENPEH	Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História
FETAPE	Federação dos Trabalhadores Rurais de Pernambuco
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MBL	Movimento Brasil Livre
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
SD	Sequência didática
SDG	Sequência histórico didática gerativa
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA DA HISTÓRIA	23
2.1	A PESQUISA DIDÁTICO-HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE E CONHECIMENTO DIDÁTICO	32
2.2	OS SABERES DOCENTES E CONHECIMENTO HISTÓRICO: FONTE HISTÓRICA E DIMENSÃO ANALÍTICA	45
2.2.1	Os saberes da docência como registro histórico	49
3	DIMENSÕES DO ENSINO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	55
4	A UNIDADE CONTEÚDO/MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DOCENTE	90
4.1.	OS EIXOS TEMÁTICOS COMO DIDÁTICA DA HISTÓRIA	90
4.2	ALGUMAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA SDG: RELAÇÃO MÉTODO VS. CONTEÚDO NOS MÓDULOS DIDÁTICOS	107
4.3	A PROBLEMÁTICA DOS CONCEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	131
4.3.1	O conceito de evidência e os usos dos jornais como fonte histórica	141
5	MEMÓRIA HISTÓRICA REVISITADA: SABERES HISTÓRICOS DOS CONFLITOS AGRÁRIOS	142
5.1	A HISTÓRIA DA GRILAGEM (E DO CAMPESINATO) EM DISPUTA COM A MEMÓRIA HISTÓRICA	147
5.2	OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES DOS CONFLITOS AGRÁRIOS: CONSOLIDANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ESPECÍFICA	156
5.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A GRILAGEM COMO CONCEITO NA AULA DE HISTÓRIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA-HISTÓRICO GERATIVA EM AÇÃO	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE A – OPERAÇÕES DIDÁTICAS NOS ESTÁGIOS EM CADA ETAPA	197
	APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA GERATIVA MOBILIZADA EM EIXO ESPIRAL	198

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história na acepção mais ampla do termo como exposição comunicativa do saber histórico em diversos e diferentes suportes que objetiva influenciar a sociedade atual na legitimação de um dado sentido de “história”, ou numa definição mais apropriada, ou seja, dos sentidos políticos, sociais e culturais que são estabelecidos pela intencionalidade do que se faz com os usos do passado, colocam-nos em discussão desafios sobre as atribuições e responsabilidades éticas do profissional de História. A questão está em debate permanente entre os profissionais da História por conta dessa amplitude, quando realizada sem a devida reflexão convergente ao **conhecimento histórico**. O profissional de História atua na escola básica, tanto na experiência ativa docente, quanto na elaboração de políticas públicas. Entre esses dois espaços de atuação, a elaboração de livros didáticos, paradidáticos e materiais didáticos e as pesquisas sobre o conhecimento didático docente tornam-se nessa perspectiva uma preocupação que se propõe como demandas da sociedade que questiona o papel da ciência de referência – História - nesse sentido.

O conceito de cultura histórica vem sendo pensado de modo sistemático pelos historiadores, englobando diferentes perspectivas de como as pessoas lidam com a temporalidade. Como dimensão da cultura histórica aparece na cena contemporânea à noção de História pública sujeita a vários significados que a todo o momento faz circular e publiciza discursos sobre a história, promovendo a divulgação histórica e o desenvolvimento de uma denominada “história didática”¹. A apresentação desses discursos históricos assume um caráter popular por diferenciação da história acadêmica e profissional ao que conta pelo acesso ao conteúdo histórico que se supõe de fácil aprendizado e público formado por uma audiência de várias idades e tendo espaço na mídia.

Para Benito Schmidt (2013, p.296), a partir de considerações feitas pelo historiador alemão Hans Ulrich Gumbrecht sobre a perspectiva pedagógica e identitária da história nacionalista, as dúvidas sobre as possibilidades da História e historiografia ensinarem

¹Para uma visão do entendimento de história pública e da expressão história didática ver ALMEIDA, Juliele; ROVAI, Marta. *História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”*. In Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico e Diálogo social. Natal, Julho, 2013. Nele as autoras defendem as aprendizagens históricas tendo como referência o conhecimento histórico, no sentido de pesquisa histórica atribuída à formação profissional. Além disso, discutem as implicações de uma história pública distanciada dessa perspectiva. Por outro lado, em relação à Didática e às didáticas da História, o texto não assume a proposta deste trabalho, isto é, tomadas como um campo multidimensional (técnica, ciência, pesquisa, política e humana) em processo histórico de reconceituações, enfatizando seu caráter autônomo ou de disciplina e depois de campo de produção do conhecimento. Cf. ANTOLÍ, Vicenç (1998); SOARES, Magda (1986; 2002); GABRIEL, Carmem T. (2015).

rompendo com certo conhecimento do senso comum, das possibilidades efetivas de sua função educativa, por parte da mesma sociedade, ao mesmo tempo em que aumenta o interesse pelo passado em revistas, jogos temáticos, ou livros de temas históricos escritos por jornalistas, colocam em questão a competência da formação profissional dos “historiadores, pesquisadores e professores de diferentes níveis de ensino”.

Esse historiador refere-se às atitudes do professor de história em problematizar as diferenças entre história e memória que nesse contexto são termos que podem comumente serem confundidos. Ao questionar sobre o papel dessas narrativas e o posicionamento do profissional de História, problematiza as possibilidades dos perigos da sua manipulação.

E ao problematizar o que essas “histórias” ensinam e se resultam de pesquisa, quando se trata de aprender e ensinar algo em História pela pesquisa científica na escola, isso pode ser compreendido como o surgimento de um campo de possibilidades de discussão para a análise dos **saberes disciplinares** (o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar) e suas relações na produção do conhecimento histórico didatizado. De modo que os processos de didatização também dialogam com as duas outras problematizações colocadas por Benito Schmidt acima.

A construção de Sequências Didáticas, enquanto material didático, vinculada a esse tipo de análise é o lugar central proposto nesta dissertação de mestrado para discutirmos o ensino de conceitos históricos e a compreensão das múltiplas temporalidades da inteligibilidade histórica dele decorrente. A produção de materiais didáticos nos indaga sobre a relação Método vs. Conteúdo na constituição do conhecimento histórico.

As sequências didáticas no ensino de História são ao mesmo tempo continente e conteúdo configurados na produção de material didático (re) inventando a cultura história e a cultura escolar. A sequência didática enquanto saber fazer não se distingue de Material didático compreendido como artefato político e cultural de mediação, numa perspectiva de mediação baseada em Vygotsky (2002) de ação de criação de sentidos e significados através da linguagem.

Para estudiosos do campo da linguagem e ensino, especificamente da linguística aplicada, do qual destacamos Cristina Damianovic, as sequências didáticas, não se restringem a uma dimensão técnica focada em um conjunto de procedimentos, na verdade configuram-se na sua própria realização ou só encontram significado e sentido, além de legitimação, enquanto material didático fundado mesmo na **criação docente**. (DAMIANOVIC, 2007; CAMPS, 2006).

Nosso trabalho dissertativo está relacionado a uma pesquisa didático- histórica que será discutida e definida ao longo dos quatro capítulos, voltada a identificarmos e problematizarmos achados sobre a produção do conhecimento escolar quando planejamos sequência didáticas traduzido como conhecimento histórico didatizado. E a partir dessa análise realizarmos encaminhamentos de orientações teórico-metodológicas prescritivas sobre ensino de história.

Elegemos os conceitos históricos de campesinato e grilagem (ou as práticas de grilagem) vinculados à nossa trajetória profissional como discutiremos no capítulo 1. Na análise da formação docente podemos encontrar justificativas de como os professores explicam suas práticas relacionadas aos processos de didatização dos saberes históricos escolares.

E através dos capítulos 2 e 3 desenvolveremos a questão de que para se ensinar conceitos históricos precisamos discutir sobre a relação entre conteúdo vs. método na produção do conhecimento histórico, reconhecendo que os processos de didatização estão imbricados na multidimensionalidade do ensino de história na produção dos saberes escolares.

Dessa forma, a seguir, discutiremos os referenciais teórico e metodológicos no campo do ensino de História que nos auxiliaram na relação entre os saberes disciplinares.

Referencial teórico

Carmem Gabriel (2003) e Fernando Penna (2013), principalmente, como Ana Maria Monteiro (2002) que são pesquisadores da área de ensino de História contribuem para as discussões delineadas acima sobre formação docente relacionadas a como os professores de história da educação básica explicam as suas práticas quando vinculadas aos saberes disciplinares. A partir da linha da didática francesa ou da didática das disciplinas específicas, os autores se preocupam com o elemento saber especificamente na sua configuração específica das práticas escolares.

Na relação entre História e Didática ou didáticas da história, as considerações suscitadas por esses autores são de relevante contribuição para legitimar a produção das narrativas produzidas pelos professores de história e reconceituar o lugar tradicional reservado à chamada **exposição didática** como legítimos no processo da produção da cultura histórica escolar.

Os profissionais da História dedicados ao ensino, que trabalham à luz dessa linha do campo da didática, precisaram estabelecer parâmetros entre os conceitos de **conhecimento** e **saber** propondo uma teoria da recepção ou da aprendizagem pela(s) didática(s) da história que não seja apenas exclusiva da psicologia cognitiva, ou da pedagogia, mas do próprio conhecimento histórico². Tendo como referencial Yves Chevallard (1991,1997) ou a Teoria da Transposição Didática, além da detida análise do trabalho produzido por um conjunto de outros didatas, os quais em alguma medida também criticaram as perspectivas chevallardianas (entre eles didatas da área da História como Moniot), apresentando os limites dessa teoria, embora essas críticas não devessem ser interpretadas como negação de sua potencialidade explicativa (GABRIEL, 2003, p.41), vem se constituindo uma linha de pesquisadores brasileiros em ensino de História que problematizam e reconceituam a Didática.

Nesse sentido, baseados em pesquisas de observação de aulas de história de professores da rede pública, os autores propõem reflexões por uma didática específica em História, promovendo dessa forma um debate fundamental e enriquecedor no que diz respeito à didatização dos conteúdos disciplinares.

Os professores de história elaboram e reelaboram os conteúdos prescritos em novas construções para tornar os saberes um objeto de ensino com possibilidades de serem ensinados e aprendidos. Esse processo chamado de transposição didática por Chevalhard configura um novo saber da esfera escolar com epistemologia própria e diferenciada. Chama atenção para nossa proposta de pesquisa as argumentações convergentes entre Forquin (1993) e Chevallard, ambos estudiosos do currículo, da didática e do saber escolar, sobre a categoria da “exposição didática” relacionada aos estados de quem aprende, de quem ensina, da relação institucionalizada entre os saberes disciplinares.

Esses autores afirmam que a Didática estabelece uma relação discursiva equivalente com a análise científica para compreensão de sua fundamentação teórica. Não há uma dicotomia entre as categorias de exposição explicativa e exposição didática. Os desdobramentos desta perspectiva cada vez mais rompem com a exclusividade da dimensão técnica da didática, favorecendo reflexões sobre as metodologias, das quais decorrem problematizações da relação conteúdo versus método.

Para Rosa Godoy (2001), os procedimentos indispensáveis para que se aprenda e se produza conhecimento histórico é orgânica aos conteúdos a aprender e encontra-se na

²Cf. PENNA, Fernando (2013) mais precisamente o capítulo 5 de sua tese; MONTEIRO, Ana Maria (2007) que problematiza a relação saber e conhecimento no capítulo 3.

metodologia da História. Cada *conteúdo* tem sua peculiaridade metodológica apropriada para compreendê-lo. Assim, a metodologia é como *de história*, porque acrescenta à finalidade educativa um saber com todas as suas consequências específicas: conceituais, próprias do método histórico e, sobretudo, as variantes políticas.

No campo da Didática das disciplinas específicas, as discussões epistemológicas entre os estudos da didática da história francesa e a alemã encontram uma interface quando a Didática da História é compreendida como uma disciplina da teoria da história como discutida no pensamento do historiador alemão Klaus Bergman. Esse postulado demarcando a dimensão disciplinar da didática configura uma cadeia de equivalência discursiva direcionada a campo do conhecimento.

No geral, os estudos sobre a didática da história na França e na Alemanha a partir do estatuto de disciplina remetem ao conhecimento histórico em dois percursos distintos, no entanto vinculados a uma reflexão sobre a ciência histórica.

Discute-se surgimento e as condições de validade e pertinência do conhecimento histórico como fenômeno da aprendizagem e do ensino. Neste caso se avalia como seus enunciados são produzidos, disseminados e assimilados numa lógica distinta dos espaços acadêmicos (semelhante à didática da história refletida a partir das argumentações de Chevallard), na qual o trabalho de reflexão da didática da história alemã se pergunta pelas chances do aprendizado histórico, problematizando o que significa a cientificidade do conhecimento histórico.

Numa outra perspectiva de correlação, a reflexão da didática da história percorre a análise historiográfica ou a história das disciplinas escolares (trata-se das pesquisas de Chervel) na busca de explicações sobre a constituição e seletividade na definição dos conteúdos históricos, os quais foram sistematizados por não historiadores, tornando-se uma questão da história ciência.

Em ambos os processos se discute a diferença entre os fundamentos e metodologia na realização de uma pesquisa histórica e uma pesquisa didática, mais precisamente uma pesquisa didático-histórica (CARDOSO, 2007).

A História escolar enquanto saber no referencial teórico

Como os professores mobilizam os saberes que ensinam para torná-los saberes aprendidos? *Como os professores produzem o conhecimento didático configurado nos saberes históricos escolares?* Recortamos diante da pluralidade envolvida nas relações entre a

cultura histórica e a cultura escolar os desdobramentos das análises das *categorias exposição didática e exposição explicativa e como elas poderão se materializar através da elaboração de seqüências didáticas*.

Os pesquisadores do ensino de História que analisaram aulas de história operam com as narrativas estruturadas nessas exposições didáticas (saberes) e explicativa (conhecimento) realizadas na sala e como os professores justificam esse processo de organização didática. Tais narrativas são denominadas à luz de categorias da teoria da História como narrativas históricas escolares. Os pesquisadores buscam subsídios configurados nessas narrativas históricas escolares para desenvolvimento de metodologias do ensino no ensino de História.

Paralelamente à essa discussão, é importante destacar que, ao tratarmos de História escolar estamos demarcando critérios internos ao processo de didatização: 1- a recontextualização ligada ao funcionamento da cultura escolar; 2- a recomposição típica do objeto ensinado submetido ao controle social da aprendizagem, 3- a finalidade educativa em todo o processo que coloca em tensão os fluxos entre os saberes, principalmente o acadêmico e o escolar (MONTEIRO, 2007, p. 113-114).

Como Chevallard sempre se refere aos “saberes” não utilizando a palavra conhecimento precisamos esclarecer a partir das colocações dos estudiosos do campo de ensino de História a variação operativa entre saber e conhecimento histórico escolar. Na verdade, toda e qualquer perspectiva de formação histórica não pode ser confundida com conhecimento histórico escolar, porque seu caráter é situacional e em trânsito disputado com o campo da linguagem em qualquer suporte.

Com Helenice Rocha (2006, p.65) podemos estabelecer o seguinte:

Michel Foucault define como conhecimento as formulações consideradas válidas pela epistemologia (clássica) e considera o saber como mais amplo, por envolver todas as demais formulações (saber cotidiano, leigo, tradicional, empírico). O conhecimento, nesse caso, envolveria (apenas) os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas, tanto do campo científico quanto das disciplinas do campo das humanidades. Neste trabalho, alinho-me à perspectiva delineada por Foucault e utilizo o termo saber para o que tem mais amplitude e é menos estruturado e mais pautado na experiência, como o saber docente, e o termo conhecimento para o que, inversamente, é mais circunscrito e estruturado, como o conhecimento histórico escolar ou acadêmico. Esclareço que essa diferenciação não envolve o estabelecimento de uma hierarquia e, sim, apenas, uma diferenciação que deve contribuir para a estruturação e diferenciação discursiva.

Essa perspectiva situacional de corte epistemológico utilizado por Rocha lembrando o significado estruturado de conhecimento escolar não descarta em outras situações referendá-lo como **saber histórico escolar** sem qualquer atribuição de significação oposta. De modo que

devemos atenção ao fato que no campo do ensino de História as referências ao saber histórico escolar lhe atribuem sua elevada vinculação aos currículos escolares, cuja mediação com a história-ciência é bem problemática na definição do currículo prescrito, ora deslocando as teorias da história em preferência das contribuições da psicologia e da pedagogia, ora o inverso.

Tal oscilação nas definições do currículo diz respeito aos embates de articulação entre uma **razão pedagógica** e **razão histórica** baseada numa concepção equivocada que supõe uma identidade entre o saber acadêmico e o saber escolar como se fosse possível identificar stricto sensu concepções específicas de História no seu ensino e por isso classificar essa aprendizagem situando-a em uma corrente historiográfica específica. Esse processo de embates ocorre mesmo no currículo prescrito da disciplina escolar.

Para Ana Maria Monteiro (2007, p.106) no saber escolar encontramos muito mais uma síntese de diferentes matrizes teóricas do que de filiações definidas a determinadas correntes. Segundo Margarida Dias e Itamar Freitas, por um motivo muito óbvio, embora pouco compreendido, já que nenhum historiador/corrente fornece as bases necessárias para todas as demandas do ensino (OLIVEIRA; e FREITAS, 2012, p. 272).

Na configuração da História escolar, as definições dos saberes curriculares que compõem o processo denominado de seleção cultural dos conteúdos independente do mosaico de contribuições das diversas matrizes historiográficas devem, por outro lado, atenção às relações de oposição e reciprocidade dessas escolhas pelo profissional de História diante dos riscos das distorções provocadas no desdobramento das metodologias. Já que os sentidos de aprendizagem histórica e de conteúdos históricos estão diretamente relacionados ao sentido de história-conhecimento.

Também sinalizamos na relação didatizada entre os saberes históricos que na elaboração da sequência didática a estrutura global dos conteúdos selecionados estará relacionada às pesquisas no campo da nova história social inglesa e da nova história francesa que foram apropriados pela historiografia agrária brasileira sobre os conflitos agrários do século XIX vinculados aos estudos pioneiros de Maria Yedda Linhares de um lado (linha historiográfica francesa), e os da outra linha, influenciados pelas pesquisas das historiadoras Márcia Motta e Hebe Mattos³.

Ao nos referirmos à temática agrária pensamos na contribuição para as aulas de história no movimento de explicação e compreensão no contexto dos conflitos de terra

³ Referimo-nos aos desdobramentos de um campo de pesquisa através das obras clássicas de Hebe Mattos, “Das cores do silêncio”, e “Ao sul da História”; assim como a de Márcia Motta “Nas fronteiras do poder”.

relacionando-as às semelhanças e diferenças ao longo do tempo como processo histórico. Como também o ensino de múltiplas temporalidades discutidos pela história temática. Trata-se de trabalhar conceitos na longa duração radicados nas categorias tempo e processo histórico.

Adriane Sobanski et. Al. (2009), desenvolveu uma tipologia de conteúdos a partir de uma relação comparativa entre as classificações desenvolvidas entre o historiador alemão Rüsen e o historiador inglês Pete Lee sobre conceitos históricos. Os conceitos de grilagem, camponês (camponês), posse/propriedade não correspondem aos conceitos substantivos, mas aos de segunda ordem, à medida que a sua qualidade ligada às dimensões de periodização e temporalidade, ou seja, a sua historicidade, nos é fornecida pelo trabalho cognitivo dos historiadores constituídos pelas tradições interpretativas da historiografia. Essas tradições são transformadas pelo pesquisador em vestígios na comparação entre o passado e o presente. Tais conceitos de segunda ordem acima são entendidos e encontram correlação na perspectiva rüseneana como categoria histórica.

Ao relacionarmos o currículo e os saberes históricos escolares, entendemos conteúdo enquanto expectativa de aprendizagem ou objetivo educacional. Através da elaboração de sequências didáticas em sala de aula⁴ objetivamos desenvolver o pensamento histórico dos estudantes representados na sua argumentação oral e/ou produção textual sobre os diferentes significados do conceito de grilagem, relacionado às suas diversas/diferentes abordagens contextualizadas ao tempo presente dos estudantes. As sequências didáticas serão endereçadas para turmas do *Ano escolar* 9º ANO e do Ensino Médio, das quais a pesquisa didático-histórica se debruçou detidamente ao longo deste trabalho.

É certo que essa expectativa de aprendizagem envolve a mobilização dos conceitos na qualidade de categorias, representações e/ou métodos do conhecimento histórico. Como nessa definição do Dicionário de conceitos históricos de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2005, p.9, grifos nosso) na qual os autores estabelecem uma classificação que podemos associá-la a várias tomadas de perspectiva para a sua definição quando trabalhada pelo professor:

[...] primeiro, os conceitos históricos, *stricto sensu*, são aquelas **noções** que só podem ser utilizadas para períodos e sociedades particulares, como Absolutismo, Candomblé, Comunismo. Em segundo lugar, conceitos mais abrangentes, muitas vezes denominados **categoria de análise**, como Escravidão, Cultura, Gênero, Imaginário, que podem **ser** empregados para diferentes períodos históricos. E por

⁴ Vale salientar que numa pesquisa em didática se desdobra objetivos sobrepostos. Essa questão será tratada no capítulo 1

último, conceitos que **funcionam como ferramentas para o trabalho** do historiador, como Historiografia, Interdisciplinaridade, Teoria.

Como poderemos refletir sobre as expectativas de aprendizagem nas aulas de história com sequências didáticas? Defendemos que *as sequências didáticas constituem na sua configuração de material didático potencialidade para as aprendizagens históricas na História escolar de conceitos metahistóricos atribuídos à longa duração*. As operações realizadas nesse intuito mobilizam complexas relações de definição, inclusive, do *métier* do próprio profissional da História como será visto nos capítulos 2 e 3.

Nessa reflexão sobre a produção do conhecimento histórico e sua didatização tomamos a relação entre didática e história como uma relação de epistemologia horizontal, não hierárquica, entre dois campos estruturados. Baseado em Vicenç Antolí (1998) e outros autores, compreendemos a Didática e, conseqüentemente, as didáticas da História tomadas como um campo multidimensional (técnica, ciência, pesquisa, política e humana) em processo histórico de reconceituações, enfatizando seu caráter autônomo ou de disciplina, seguindo para o campo de produção do conhecimento.

Objetivos

Aceitando então referenciais que atribuem uma recontextualização entre didática e história, e conseqüentemente, problematizam a compreensão sobre prática docente que permitem ao professor de História conhecer, analisar e refletir sobre impasses e dificuldades do ensino e da aprendizagem, como também pensar alternativas de reconstrução das práticas didáticas e pedagógicas, para o que são fundamentais os saberes da formação, tanto os disciplinares, quanto os pedagógicos, interessa-nos saber a partir da nossa trajetória docente: (1) como o professor de história mobiliza saberes disciplinares relativos à **compreensão/explicação** no processo de aprender a **ensinar conceitos históricos na longa duração**; (2) como o professor de história mobiliza saberes disciplinares relativos à **metodologia** no processo de aprender a **ensinar através de sequência didática**; (3) como o professor de história mobiliza saberes disciplinares no processo de aprender a **ensinar os conceitos de grilagem, campesinato, posse /propriedade através de sequência didática**.

Por isso, esta dissertação de Mestrado Profissional tem na pesquisa como **objetivo geral** analisar a potencialidade das sequências didáticas para aprendizagem dos conceitos

históricos complexos, como grilagem e campesinato, relacionados às categorias de tempo e processo histórico.

E como **objetivos específicos**: (1) identificar e analisar os modos como o professor de história mobiliza os saberes disciplinares relativos à **historiografia específica** para **ensinar** baseado na indispensável **relação conteúdo versus método**, aplicada à sequência didática; (2) identificar e analisar os modos como o professor de história mobiliza saberes disciplinares relativos à(s) **Didática da história(s)** no ensino de história para **ensinar a elaborar** sequências didáticas; (3) identificar e analisar os modos como o professor de história realiza cartografias relativas às **aprendizagens históricas escolares** para **ensinar a elaborar** sequências didáticas.

Justificativa

Uma investigação como a que ora propomos se faz relevante, primeiramente, porque a formação dos profissionais da educação continua na ordem do dia, sobretudo diante do desafio que representa a universalização da educação básica de qualidade no Brasil. Em segundo lugar, podemos apontar a emergência, no campo teórico do ensino de História, de novos debates atinentes à formação docente, entre eles, o da epistemologia da prática, das didáticas da história e o da diversidade dos saberes docentes. Também indicamos o valor da elaboração de materiais didáticos pensados a partir da criação docente, ou melhor, pensados acerca de suas experiências formativas, por meio das quais podemos fazer os ajustes necessários nas práticas didáticas e pedagógicas, levando em conta a própria cartografia das aprendizagens históricas escolares que emergem dessas experiências.

Por fim, o tema dos conflitos agrários mobilizados como finalidade educativa revelará mais do que direitos e justiça social como expectativa de uma sociedade mais humana e democrática, mas as nuances implícitas de sua interdição representados nos combates das memórias históricas que naturalizam as desigualdades sociais. E esse último aspecto será tema do capítulo 4, A Memória Histórica Revisitada.

Metodologia

A discussão metodológica permeará todo o desenvolvimento da dissertação. Nesta introdução encaminharemos aspectos gerais nesse sentido. Para cumprirmos nossa pesquisa, iniciamos com o levantamento e leitura da produção teórica das **referências bibliográficas**

relacionadas ao objeto de estudo, a sequência didática e seus processos de didatização na história escolar, que nos permitiram definir produção do referencial teórico e metodológico discutido acima. Realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva e interpretativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a **análise documental e observação**.

Pelo levantamento bibliográfico será possível mesmo em poucos casos, inclusive, fazer o exercício comparativo entre a perspectiva argumentativa desses relatos com a crítica historiográfica do campo do ensino de História direcionada para outras aulas de história cuja necessidade de aprendizagem dos conceitos precisou ser compreendida por fenômenos de longa duração e envolveram os mesmos conceitos históricos selecionados, embora ligados a conteúdos substantivos e temporalidades diferentes do proposto.

Os conflitos agrários foram problematizados em registros de aula que trazem a Crise do Sistema Feudal e as revoltas camponesas, onde apareceram os conceitos de ruralização e campesinato analisadas por Fernando Penna (2010, p.80). Patrícia Azevedo (2011, p.171) analisou aulas sobre o Egito Antigo onde foram trabalhados os conceitos de camponês, posse e propriedade. André Seal (2005, p.260) comentou aulas em que foram realizadas atividades sobre a vida dos camponeses no século XVIII. E Helenice Rocha (2006, p.311) discutiu aulas referentes à Revolução Industrial e as transformações no mundo rural.

Na análise documental por conta de sua natureza específica de produção serão adotados dois referenciais metodológicos, a análise do discurso e a análise de conteúdo. A análise de conteúdo pode ser uma contribuição valiosa como diz André Seal (2005, p.36), baseado em Triviños, no favorecimento da interpretação inferencial. Com esse procedimento poderemos problematizar a sistematização das informações ligando o todo ao particular, onde se estabelece uma relação dialética e hermenêutica entre os textos.

Por fim, em uma discussão sobre análise de prática docente no campo da Didática e sua repercussão na História, tentamos recontextualizar o quesito “observação” na pesquisa em didática. Estamos propondo uma pesquisa em didática – **a pesquisa participante** – mais precisamente em Didática da História.

Da divisão dos capítulos

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos a saber: O Capítulo1: Formação docente e didática, no qual discutimos sobre o que significa uma pesquisa didático- histórica.

No Capítulo 2, intitulado: Dimensões do ensino do conhecimento histórico, focado nas interfaces entre os saberes disciplinares para pensarmos a produção do conhecimento histórico

entre as categorias pensamento histórico e consciência histórica e, o que defendemos ser, pensar historicamente na construção do conhecimento didático da História.

No Capítulo 3, intitulado: A unidade conteúdo/método na construção do conhecimento didático docente será apresentado como tratamos a relação entre conteúdo vs. método em diálogo com a história temática.

No Capítulo 4 que foi nomeado de Memória histórica revisitada, discutiremos os embates entre memória, história e memórias históricas. Como desdobramento das questões políticas, econômicas e sociais que questionam os conflitos agrários e sendo tais embates prerrogativas de se pensar uma história do tempo presente.

Todos esses capítulos estão articulados para demonstrar a necessidade de discussão das relações conteúdo vs. método no campo do Ensino de História. E indispensáveis para a construção de materiais didáticos elaborados pela criatividade docente, ou melhor, pelo conhecimento didático do ensino do conhecimento histórico conquistado no seu local de atuação.

Por fim, encaminharemos considerações finais sobre como se ensina história resgatadas ao longo do percurso deste trabalho.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

*(...) Mas discordo daqueles que afirmam que os saberes docentes são saberes **tácitos**, que emergem nas situações da prática, de forma **quase inconsciente**. Se isso (ainda) acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas a partir dos modelos de seus professores e experiência como alunos, é por que a formação tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, conforme afirma Shulman (...)*⁵

*(...) a experiência surge espontaneamente no ser social, **mas não surge sem pensamento**. Surge porque homens e mulheres (e não apenas os filósofos) são **racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo** ... pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa **experiência em sua consciência e sua cultura** [...] das mais complexas maneiras (sim, **‘relativamente autônomas’**) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) **agem**, por sua vez, sobre sua situação determinada.*⁶

O Ensino de História como campo do conhecimento da disciplina e objeto de pesquisa⁷ vem desenvolvendo na última década teses e dissertações sobre a aprendizagem histórica em ação na escola básica. Estudos e pesquisas que investigam os processos de desenvolvimento do currículo como prática constituída da mobilização pelos professores de diferentes saberes que compõem a cultura escolar. Assim como, as compreensões das lógicas de produção, transposição e ensino do conhecimento histórico que são construídas pela dinâmica dos fluxos de influência didática e/ou epistemológica ascendentes, oriundos da cultura escolar, e descendentes produzidos pela História, que as perpassam.

Entre o relacionamento por sua vez de um campo tensionado dos saberes disciplinares: o escolar e o acadêmico.

Tais estudos, de uma forma geral, buscam nas negociações e renegociações da relação pedagógica uma vez sistematizada nas inter-relações professor-conhecimento-aluno entender como os professores explicam os conteúdos históricos na sala de aula, além de desenvolver

⁵ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p.188-189 (grifo nosso).

⁶ THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15 e 182 (grifo nosso).

⁷ Para efeito de compreensão no que diz respeito à diferenciação discursiva, empregamos “História” referindo-se à história ciência ou história pesquisada, enquanto “história” entendida na sua concepção mais ampla de relato do vivido. O mesmo para “ensino de história” ligado às aprendizagens radicadas numa noção geral do passado, assim como às representações em ensinar História na escola, entretanto **ensino de História** como campo de pesquisa e de produção do conhecimento histórico escolar. Alternamos professor de “História” ou de “história” com o mesmo significado de reflexão formativa nas faculdades ou universidades.

referenciais teórico-metodológicos para análise dessas aulas diante do terreno multifacetado do significado de *Prática* na sala de aula.

Ana Maria Monteiro (2002; 2007; 2014) foi pioneira nesse sentido articulando ao campo do Currículo e da Didática à dinâmica dos saberes docentes e, principalmente, à questão inovadora de redimensionar a relação entre História e Didática a partir do saber escolar.

Desde os primeiros anos da década de 1990, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos (disciplinares) sofrem na produção acadêmica das pós-graduações sobre ensino e aprendizagem uma mudança de paradigma na relação entre teoria e prática. As ideias de práticas docentes pensadas à luz da influência dos estudos de Tardif (1991), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) relativizaram o papel da teoria como lugar fundamental da produção do saber. Isso trouxe impacto para o campo da Didática do Brasil, tanto na pedagogia quanto na disciplina de História.

Segundo Isabel Lelis (2001, p.53), o texto principal que demarca esse novo “idioma pedagógico” é a proposição de Tardif, Lessard e Lahaye, em “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, na qual se defende a consciência de que a prática profissional sempre estará marcada por uma trama de histórias que ultrapassam a dimensão pedagógica específica. Confere a prática uma instância de saber profissional, que não se confunde com a prática utilitária. Além disso, possibilita efetuar o redimensionamento da teoria/epistemologia tomada, a partir de então, como estado permanente de hipótese e, portanto, processual, provisória, e histórica.

Além de Tardif, Lessard e Lahaye que se tornaram referência importante no trabalho de Ana Maria Monteiro (2002), a autora dialogará com estudiosos que refletem sobre a **didatização** na esfera dos saberes e conteúdos disciplinares na escola. Para Monteiro (2004; 2007, p.14), tratando da sua investigação com as aulas dos professores de história:

os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que estes saberes que ensinam são, por sua vez, uma criação da cultura escolar – os saberes escolares, com epistemologia própria (...) verifiquei que suas conclusões indicavam a possibilidade de aprofundamento da investigação. Realmente, foi possível identificar e analisar construções do saber escolar no ensino de história, no contexto do currículo em ação, ou do saber ensinado, (CHEVALLARD, 1997) e **de registrar as explicações, reflexões e justificativas dos professores** sobre suas opções e encaminhamentos, considerando as contribuições teóricas de Shulman (1986,1987) sobre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados (grifo nosso).

A partir dessa leitura que coloca a prática docente como outro lugar da produção do saber situada numa relação de oposição ao “modelo aplicacionista”, podemos problematizar processos investigativos que viabilizem acesso aos porquês ou justificativas didáticas para determinadas situações de aprendizagem histórica pelos docentes. De modo que, se tais aprendizagens sejam baseadas numa pesquisa que estabelece uma reflexão interligada ao referencial dos conceitos ou conteúdos históricos, seus métodos, e a metodologia de ensino, temos ser possível, sob essa perspectiva, os professores elaborarem materiais didáticos compostos pela especificidade das estratégias e metodologias desenvolvidas compartilhadas entre os campos do currículo, da didática, da pedagogia e, principalmente, da produção do conhecimento histórico.

Como, por exemplo, no caso de conteúdos históricos cuja aquisição envolva diferentes temporalidades ligadas às categorias de tempo e processo histórico, podemos como ponto de partida de reflexão questionar a pertinência na história escolar do uso integrado de **sequências didáticas** de conteúdo (ZABALA, 1998, p.18-19), sequências didáticas problematizadoras (ROCHA, 2015) e sequências didático-histórica gerativas, esta última elaborada no decorrer deste trabalho.

Para delinear sobre as relações entre formação docente e didática específica, a didática da história, a seguir, temos que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) reconhecendo a pluralidade dos saberes docentes, especialmente no que tange ao ensino, classificam-nos em quatro grandes tipos:

a) saberes da formação profissional – dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições diretamente responsáveis pela preparação profissional dos professores (como escolas normais institutos e faculdades de educação) e às doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, em termos de paradigmas teóricos ou sistemas de representações;

b) saberes disciplinares – produzidos socialmente por agentes e instituições de natureza científica, são relativos às diversas áreas do conhecimento e configurados em disciplinas como matemática, português, literatura, **história**, etc.; a apropriação desse tipo de saber também se dá no âmbito da formação universitária; e têm sua dimensão de autonomia e publicidade (no sentido de formação) em instituições envolvidas na cultura escolar, por exemplo.

c) saberes curriculares – compõem os programas e propostas curriculares, bem como livros didáticos; esses saberes correspondem àquilo que as escolas e órgãos gestores/atores da

educação em geral definem como essenciais para se aprender e funcionam como orientadores do planejamento, da execução e da avaliação das atividades de sala de aula;

d) saberes da experiência – são aqueles saberes práticos, a partir dos quais os docentes interpretam, compreendem e orientam seu fazer cotidiano; resultam de um movimento de reflexão na ação e são apontados por eles como fundamentos de sua atividade profissional; produzidos em contextos que requerem decisões mais imediatas, complexas e diversificadas, estão em permanente reelaboração e têm caráter marcado pela identidade política e cultural do professor, uma vez constituída também por princípios e valores.

As definições dessa tipologia dos saberes reafirmam a tarefa complexa do exercício da docência que pode ser traduzida, inclusive, na atitude e posicionamento dos professores, obviamente sem atentar contra a importância de todos esses diferentes saberes e seus desdobramentos nas ações pedagógicas, no próprio reconhecimento de quando se trata de aprender e ensinar algo na esfera escolar, os saberes disciplinares emergem como parâmetros mobilizadores, que aciona as reflexões sobre os demais. Como observaremos nas discussões tecidas ao longo dos capítulos 2 e 4, não estamos defendendo que o conhecimento histórico e os saberes escolares sejam os principais na mobilização da prática educativa, apenas circunscrevendo um *locus* de pesquisa.

Também precisaremos equalizar as aproximações e os distanciamentos entre tais diferentes saberes e o conceito de “epistemologia da prática” como lugares de disputa política entre as diferentes linhas de pesquisa que pensam o campo da formação docente na história do ensino.

Na corrente voltada à epistemologia da prática percebe-se uma tendência de valorização da orientação para estudos que discutem a prática reflexiva dos docentes “em ação”, privilegiando os saberes profissionais e de experiência como essenciais, numa concepção de crítica aos saberes disciplinares por considerá-los resultado de legitimações das hierarquias ou de poder sobre o senso comum. Bernadete Oliveira (2006, p.104) chama atenção para os riscos de um praticismo e de criação de “outros mitos para além daqueles que se pretende combater” que acabam deslocando os saberes disciplinares para às margens da prática pedagógica, em um movimento negativo, interditando os processos de reconceituação do conhecimento técnico e, no nosso caso, da premente reflexão da Ciência Histórica na prática escolar.

No campo da Didática no Brasil, aponta Carmem Tereza Gabriel (2003, p. 29) é preciso demarcar as linhas de pesquisa e definir as perspectivas de estudo entre epistemologia e didática. Nesse sentido, temos linhas de pesquisa que compõem, de forma geral, o quadro da

epistemologia da prática enfatizado por Oliveira (2006) que trouxeram contribuições significativas sobre as relações de subjetividade entre professores e alunos inerentes à formação humana, nas quais são discutidas atitudes e resistências, realizadas por esses atores, na configuração da prática educativa, a exemplo das pesquisas desenvolvidas sob a coordenação da professora Selma Garrido Pimenta (2002). Temos, assim, nessa linha de estudo a aproximação com os *saberes da experiência*.

Todavia, outra linha de pesquisa que pode ser destacada volta-se ao campo da psicologia da Educação, desenvolvendo discussão promissora na esfera das teorias da aprendizagem baseada numa epistemologia de conotação construtivista. Trata-se, portanto, de elaborar um campo de significação para os chamados *saberes profissionais*.

Em relação aos *saberes disciplinares* não apenas em história, mas em diferentes disciplinas, como a língua portuguesa, os estudos voltados à formação inicial e continuada, seja na dimensão crítica do acompanhamento dos estágios supervisionados orientados nas faculdades, ou na análise da apresentação de trabalhos de pesquisa apresentados pelos docentes em congressos e encontros nacionais, apontam tendência confirmando mais a atenção dos professores (atuantes e licenciandos) para questões mais globais na relação de ensino e aprendizagem, de modo a secundarizar as especificidades do conhecimento de referência, relativos às discussões que na história escolar estão em torno do campo político e cultural tencionado entre as memórias, historiografias e História.

Os professores ao relatarem criticamente a sua prática e a de outros docentes elegem questões tais como problematizar a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, tendem a enfatizar a humanização do papel do profissional diante da sensibilidade de ser capaz de mobilizar alunos e pais, através das relações de afetividade e acolhimento das comunidades escolares em situação de risco. Denunciam a falta de políticas públicas de combate às desigualdades sociais, o que inclui nessa realidade os baixos níveis de letramento e alfabetização dos estudantes. Além do reconhecimento e significados da sua própria identidade profissional, entre outros.

Diante de um conjunto amplo de saberes, quando os especialistas destacam as dificuldades dos professores de história de avaliarem suas próprias práticas, torna-se muito contraditório, porque não parece tão evidente que o significado de Prática docente se encontra sob as várias perspectivas, as quais tendem a orientar os professores para a experiência, os códigos culturais dos alunos, a formação crítica, característica que os professores fazem sempre referência. Ou seja, os docentes na maioria das vezes ao refletirem sobre suas práticas corroboram com a importância dos saberes relacionados a essas assertivas.

Há avanços que não podem ser esquecidos direcionados nessas avaliações feitas por grande parte dos professores eivados de bastante rigor nos relatos de experiência, sentido de pesquisa e estabelecimento de lições de didática (ALENCASTRO VEIGA, 2006) associadas, então, ao conjunto de saberes chamados profissionais e de experiência, mormente os desafios e limites da necessidade da História na aprendizagem escolar como objeto principal.

A frequente generalização sobre determinada situação - de dificuldades - voltada à perspectiva dos professores de se avaliarem no ofício em “como fazer ensinar e aprender História” gera uma memória histórica que nos impede ir além dos discursos repetidos no ensino de história.

Essa ideia generalizante favorece de modo subliminar a permanência da dicotomia tradicional da formação docente da teoria versus a prática, deslocando à margem as especificidades metodológicas da reflexão profícua entre o método histórico e as metodologias de ensino, concernentes aos saberes disciplinares, além de reforçar tais representações, sobretudo, nas formações continuadas na rede de educação e nas faculdades.

No momento em que se tornou muito comum os formadores repetirem que “não são vocês mesmos que dizem que isso é na teoria, na *prática* é de outra forma; então, como é na *prática*?” E os professores de história escolar independentemente não deixam de se avaliarem, encaminhando inovações em como ensinar consideradas pertinentes à/na sala de aula. No entanto, todos esses envolvidos tanto na análise quanto na atuação do ato educativo em situação nas suas avaliações não relacionam o estatuto da *prática* ao saber disciplinar ou produção do conhecimento histórico à uma perspectiva interna da didática da História.

Por isso, vamos andando em círculos na indefinição do que na verdade se entende por **prática docente**. Voltando ao desenvolvimento de materiais didáticos vinculados a elaboração de sequências didáticas específicas, a sequência didática gerativa, faz-se necessário a indagação do que significa dizer, quando situamos o lugar da crítica de avaliação da nossa prática como obstáculo a superar e, dessa avaliação, portanto, como ponto de partida no qual as justificativas da sua implementação possibilitem legitimar contribuições como componente da nossa formação entre o conhecimento histórico e a cultura escolar.

Ao mesmo tempo em que a sistematização de materiais didáticos seja desenvolvida para além da sua organização técnica concernente ao léxico “sistematizar”. Propor sequências didáticas pensadas a partir de uma pesquisa sobre a prática do professor de história envolve interações de uma gama de saberes que interferem na produção do conhecimento histórico escolar, que é outro saber, do âmbito disciplinar, que foram sendo refeitas ou ressignificadas a partir dela em processo dialético com as aprendizagens históricas.

Segundo Ernesta Zamboni (2005), a maior parte dos trabalhos sobre linguagens apresentados nos encontros sobre ensino de história são relatos de experiência, isso pode ser um indicativo de que os professores de história, em sua inserção com uma sociedade conectada aos novos meios de comunicação, tenham atuado fortemente conferindo expressão para essas alternativas. Todavia, sua vinculação é menos com o **conhecimento histórico** produzido e mais com a sala de aula e os seus desafios.

Para Livia Suassuna (2017)⁸, especialista em ensino da língua portuguesa, os estudantes de estágio supervisionado apresentam boas análises nos relatórios de estágio quando discutem as interações do triângulo didático entre professores e alunos. No entanto, as dificuldades aparecem na explicação dos fluxos de mediação entre o conhecimento da língua e o professor, assim como do conhecimento e o aluno. Ou seja, os licenciandos encontram dificuldades em realizar a elaboração didática ou a didatização dos conteúdos.

Esses autores nos levam a reflexão dos desafios da didatização tendo como base o domínio da aprendizagem como um problema que demande respostas pensadas a partir da lógica de funcionamento da pesquisa focado na ciência de referência. O que está em questão é o designativo do significado de *Prática* como um componente disciplinar que envolva um gama de atividades de formação da identidade historiadora sistematizadas em torno de uma Didática da História.

O significado de Prática como um componente de estudo ou objeto de investigação pode ser exemplificado pelos impasses da interpretação com base na Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 nos próprios Departamentos de História⁹.

Essa Resolução resultou no redesenho curricular da formação dos professores no Brasil nas instituições públicas de Ensino Superior. E obteve interpretações bastante diversas do intuito de algumas alterações referentes à obrigatoriedade de 400 horas de Estágio Supervisionado e, principalmente, 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) a serem vivenciadas ao longo do curso de formação.

A definição de como seriam distribuídas as 400 horas da Prática como Componente Curricular tornou-se o ponto principal da discussão à medida que fomentou nos departamentos de História a reflexão da “Prática” não como substantivo vinculado à dimensão técnica e, sim, como conceito interno à perspectiva do conhecimento histórico. Na verdade, a

⁸ Em Palestra sobre Formação docente e estágio curricular proferida na 2ª. Semana Pedagógica do Ano 2017 do Colégio de Aplicação da UFPE.

⁹ Essa questão foi bem discutida por Aryana Costa. Ver: COSTA, Aryana Lima. A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008). Dissertação de Mestrado em História. João Pessoa: UFPB, 2009.

Resolução havia sido pensada na sua aplicabilidade para as Licenciaturas, a princípio em matrícula independente. No entanto, para além das diferenças do funcionamento dos cursos de História no país, aqueles com uma graduação e duas habilitações, ou seja, com bacharelado na forma integrada, ou de licenciaturas com obrigatoriedade de carga horária específica para pesquisa e exigência de monografia e não apenas relatórios, os desdobramentos das medidas deliberadas com a concepção de Prática colocaram, em debate institucionalizado, a elaboração de ementas e Projetos Políticos-Pedagógicos, nos quais se estabeleceu e foi retomada a relação entre teoria e prática, como a finalidade educativa da ciência da história relacionada à indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Qual o significado de Prática no currículo? Por que configurá-la em carga horária específica, diferenciada do Estágio Supervisionado?

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como a nova legislação de formação de professores, tornou-se uma opção a formatação da graduação em História com entradas distintas. Houve a criação de três disciplinas específicas de Metodologia da História no novo currículo, de sessenta horas cada, de responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino pertencente ao Centro de Educação/UFPE. Tendo para Licenciatura também a alocação das disciplinas pedagógicas na carga horária de Prática, como a Didática Geral, decisão que pode ser problematizada em sentido diferente do estabelecido pela Resolução.

Essa interpretação pode estar configurada por concepções fixadas em discursos que estabelecem uma relação equivocada de oposição entre conhecimento e didática, compreendida apenas na sua dimensão técnica. Portanto, a definição de Prática, pelas considerações fomentadas pelos desdobramentos da resolução que apresentamos, resgata uma interpretação equivocada do conceito como distanciado das relações entre os saberes disciplinares e potencializando ainda mais a dimensão técnica associada à Didática.

No caso da elaboração de sequências didáticas no ensino essa interpretação vai de encontro com autores que advogam que elas não se restringem a uma dimensão técnica focada em um conjunto de procedimentos. Na verdade se configuram na sua própria realização ou só encontram significado e sentido, além de legitimação, enquanto material didático fundado mesmo na **criação docente**. (DAMIANOVIC, 2007; CAMPS, 2006).

Reparamos aqui uma recontextualização do conceito de material didático nesse sentido, para o qual se enfatiza a necessidade de atenção especial ao processo de sua elaboração nos cursos de formação de professores, à medida que a ideia que prevalece é de uma confusão de sentidos. A visão de material didático como livro didático mistura-se à de material didático como sinônimo de material escolar e à de material didático como uma

metodologia de ensino concretizada por um conjunto de atividades pedagógicas. A metodologia deixa de ser refletida como parte estruturante dos conteúdos históricos.

Depreende-se, no geral, que as discussões contextualizadas na Prática como Componente Curricular nesta Universidade nas graduações de história traduzidas na relações internas entre conteúdo e metodologia, sobretudo, na reflexão didática de que o profissional em formação reflita sobre a elaborações de materiais didáticos mostraram-se interdidas por conta dessas representações cristalizadas.

Acreditamos ser fundamental a relação estabelecida entre os *saberes disciplinares* e as perspectivas da criação docente e formação histórica. O significado da expressão - formação histórica- associada a aprender algo em que a “história” aparece como tema, segundo Jörn Rüsen (2001, p.49-50) pode assumir todos os processos de aprendizagem configurando fenômenos do aprendizado histórico que necessariamente não se voltariam à aquisição da competência profissional, mas as outras formas de consciência histórica.

Os estudos sobre a avaliação da competência profissional, por sua vez, trata-se como vimos de tema que não é recente e diz respeito à formação em História na universidade (bacharelado ou licenciatura) frequentemente marcada por uma concepção dicotômica entre teoria e prática, ensino e pesquisa e desvinculação entre formação específica e pedagógica.

Na verdade Rüsen torna a questão da competência profissional uma questão-problema, a fim de tomá-la como parte do campo de definição do perfil do profissional de História no sentido de sua orientação sempre relacional, na qual o domínio da matriz disciplinar tomada por si ou relativamente autônoma pelo historiador não faria sentido sem as problematizações promovidas pela *prática* ou práticas traduzidas por carências da vida cotidiana (a nossa indispensável relação identitária com o tempo).

Essas práticas são permeadas e compreendidas por processos de racionalização do pensamento histórico e que nos ajudam na elaboração da consciência histórica. Ao nomear também esse processo histórico de formação do historiador e professor de história de **profissionalização didática**, o autor reafirma a indissociabilidade entre as interferências recíprocas entre a teoria da história, a historiografia, **o ensino** e a formação da consciência histórica enquanto prática concreta da ação humana.

Redimensionar (no sentido de deslocar pela ação) e reconceituar (elaboração de uma nova teoria/epistemologia) o conceito de *prática* unindo essas duas perspectivas numa concepção de Didática, pensada entre as sociabilidades de existência pela dimensão temporal, e entre uma razão operativa do passado de dimensão profissional e que inclui o ensino acabam resumindo nossa preocupação tanto do papel da Didática da História e sua

multidimensionalidade, quanto de possibilidades de refletirmos sobre didáticas da história na História escolar.

2.1 A PESQUISA DIDÁTICO-HISTÓRICA¹⁰: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA E O CONHECIMENTO DIDÁTICO

Nesta seção definiremos o que significa uma pesquisa didático-histórica considerando que a reconceitualização da Didática como campo do conhecimento reposiciona na história do ensino de História o papel das reflexões das didáticas específicas nas ressignificações da Didática da História francesa e alemã no pensamento do ensino de história brasileiro.

Já faz algum tempo que a produção discursiva sobre o ensino de História, se tomamos por exemplo como referência desde os influxos escolanovistas das décadas de 1920 e 1930 ao impacto do artigo *A história na reflexão didática* (1989/1990) de Klaus Bergman, continua envolvida numa hegemonia representativa da Didática marcada pelos processos ambíguos da sua compreensão na formação dos professores.

Ao contrário, mesmo as pesquisas educativas contemporâneas valendo-se das discussões dos múltiplos significados atribuídos ao conceito de didática trabalhados nos meios acadêmicos brasileiros, em História ou na Pedagogia, dentre os discursos de maiores adesões mantêm-se àqueles que oscilam entre uma marcada dimensão técnica e/ou também reducionista noção desse campo relacionado às expectativas de um projeto comeniano – como conteúdo que se aprende - político do homem e da nação. A questão aparece semelhante quando se trata da formação de professores de história comparada a outros países (PACIEVITCH, 2014), não sendo uma realidade exclusiva do Brasil.

Segundo Flávia Caimi (2015, p. 34-35), a necessidade do trabalho específico com algumas categorias teóricas diante de um quadro de dispersão do tratamento conceitual que permeia as interpretações elaboradas pelos comentadores desses autores estrangeiros, requer esclarecimentos em que medida as definições do que se convencionou chamar até então de área de ensino de História possam ser compreendidas enquanto sinônimo de **didática da história**.

Caimi propõe a construção, inclusive, de um dicionário de verbetes em ensino de história que explique as perspectivas dessa área específica de investigação. Dessa forma, com

¹⁰ A pesquisa didático-histórica é uma expressão conceituada por Oldimar Cardoso (2007) com elementos teórico-metodológicos da Didática Alemã. Desenvolvemos uma discussão a partir de uma bibliografia brasileira sobre pesquisa didática.

essa proposição a autora objetiva fomentar questionamentos que nos levem a reflexão sobre as especificidades do estudante brasileiro, discutindo a necessidade de reflexão do alcance dessas interlocuções e generalizações, “muito apressadas, quando não equivocadas” das experiências educativas estrangeiras em contextos sociais muito diferentes.

A arguta ideia de um dicionário de verbetes conceituais - que não é um desafio fácil entre os pesquisadores - funcionaria como parâmetro e nos auxiliaria nos movimentos de análise e síntese relacionados à combinação dos vários discursos diferentes na atualidade, localizando convergências, explicando o constructo de categorias e limitando as combinações teóricas contraditórias.

Nesta seção apenas discutiremos problematizações relacionadas ao significado de Prática quanto a premissa da necessidade de reconceitualização do campo da Didática. E como este debate pode ajudar na definição da pesquisa didático-histórica e, sobretudo na visualização dessa ambiguidade que interfere na compreensão da Didática e das didáticas específicas como campo do conhecimento multidimensional. Posicionamo-nos contra uma interpretação que funciona, diria Gaston Bachelard (1996), como um obstáculo epistemológico (BACHELARD, 1996; LOPES, 1999) ao desenvolvimento no ensino de História da reflexão entre conteúdo vs. metodologia.

Os Fundamentos e procedimentos metodológicos discutidos a seguir têm como referência o artigo de Vicenç Benedito Antolí (1998), “A Didática como espaço e área do Conhecimento – Fundamentação Teórica e Pesquisa Didática”, no qual o autor sistematiza um conjunto de pressupostos que reconceituam a didática. Tais pressupostos ou ideias-força foram desenvolvidos ao longo da sua experiência com professores, atuando como formador de Didática e pesquisador na investigação do cotidiano escolar, debatidos e publicados desde 1987.

Duas questões relevantes aparecem a partir desse artigo. A primeira delas considerada é a reiteração do reconhecimento que os docentes na sua prática pedagógica, interpretada como espaço dinâmico da cultura escolar e campo de atuação da apropriação significativa do conhecimento especializado, produzem e reelaboram saberes; refletem criticamente sobre eles; retraduzem sua formação quando atuam profissionalmente, reconstruindo de modo permanente sua identidade de professores, constituindo àquela perspectiva delimitada pela “epistemologia da prática”.

Para nossa investigação essa apropriação do conhecimento especializado relaciona-se às aprendizagens dos conteúdos históricos. De fato, o autor não utiliza a categoria saberes, associando-os sempre às *práticas* que são diversas, diferentes e contextuais.

Antolí defende que o sentido da pesquisa ou a pesquisa em didática tem o objetivo de analisar as práticas como expressões representadas pelos conflitos vivenciados no ensino, inserindo o pesquisador/professor no paradigma sociocrítico. Esse paradigma está baseado na realidade social concretizada pelas disputas políticas envolvidas em interesses e valores, econômicos e culturais, pensados na possibilidade da construção de uma sociedade não excludente.

A segunda questão diz respeito à dupla caracterização da didática na pesquisa da prática docente. Ao que podemos denominar da relação entre a **didática refletida** (1) e a **didática prática** (2) de modo espiral.

A didática como teoria que busca descrições e explicação compo uma rede de enunciação explicativa e uma didática como orientação da prática, na qual estratégias e táticas estão imbricadas na solução de problemas, ao mesmo tempo em que se revestem dos mesmos problemas da realidade educativa na qualidade de código e resposta a ser decifrada.

A partir dessa dificuldade compreensiva volta-se de modo obrigatório a expor novamente o tema epistemológico, interno à didática refletida (ANTOLÍ, 1998, p. 96). Podemos dizer que a pesquisa em didática é formada por objetivos sobrepostos, na qual os procedimentos metodológicos a investigar já se realizaram durante as aulas sob relativa autonomia, entre outros fatores, por exemplo, pelo encaminhamento da seleção cultural dos conteúdos. Os conteúdos foram compartilhados com suas representações e historiografias, cabendo retomá-los (e os métodos desenvolvidos), porque em movimento já foram desencadeados a priori nos processos didáticos e teóricos.

Na pesquisa em didática não têm de ser os métodos a determinar e condicionar os problemas e sim o contrário, quando elaboramos uma abordagem ou proposição de ensino. Quando esta duplicidade interna à pesquisa didática não é considerada o objetivo da proposição de pesquisa fica concentrado a outra dimensão. A dimensão técnica de significante (forma, modelo) e significado instrumental¹¹.

¹¹No roteiro desenvolvido pelas professoras da disciplina Seminário de Pesquisa, nomeado “esquema para elaboração da dissertação/ produto” para organizar e justificarmos a proposição didática *de intervenção* ou Produto, de acordo com a Resolução Geral do Mestrado Profissional em Ensino de História, observamos essa dupla funcionalidade específica da pesquisa didática, compreendida pelo que denominamos de *conjunto de objetivos sobrepostos*. Ou seja, quando se estabelece inevitavelmente dois objetivos essenciais e interdependentes, cabendo ao proponente separá-los artificialmente para fins de compreensão. Temos que, segundo o roteiro, “definir uma proposição para o ensino de História para desenvolver e apresentar como produto/dissertação”, uma proposição didática, concomitante a explicitação do *objetivo geral* “que não é o **objetivo** (1) do material a ser produzido, mas o **objetivo** (2) da pesquisa demandada pela proposição”. No objetivo geral, as sugestões empregada nesse documento de verbos como “sistematizar”, “organizar”, “coordenar”, “realizar” ou “operacionalizar” significou a ruptura do movimento espiral, no qual esse mesmo objetivo geral resultou de significação nitidamente instrumental. Isso não está relacionado, necessariamente, ao

Elaboramos em cinco tópicos, resumidamente, um eixo norteador desses princípios que compõem um panorama conceitual em que se problematiza a concepção de didática como ciência:

1. Os problemas de demarcação da ciência, quer dizer, o conceito de ciência em torno do qual se disputam sentidos de verdade estão estabelecidos nessa perspectiva pelo fato de que os fluxos de sentido não são percebidos definitivamente como conhecimentos universais ou neutros. Esse significado marcado pelo suposto pensamento neutro é estruturante de uma dimensão técnica instrumental de consequências relativas e mesmo nula nos processos de aprendizagem, pois abstrata e geral acaba sedimentando a didática como campo não autônomo e despolitizado;
2. A concepção sobre o homem e o mundo irá planejar a pesquisa e a aplicação prática do investigado. Definitivamente na pesquisa didática há implicações axiológicas e ideológicas, assim como no conhecimento didático produzido, estabelecidos pela permanente ação didática a eles vinculada;
3. A concepção tecnológica da didática: ciência aplicada com autonomia e vocação para resolver os problemas da prática e, como consequência disso (e não o inverso), obrigada a construir teorias, a fazer ciência;
4. O conhecimento científico, no âmbito da didática, deve ser caracterizado por seu caráter provisório, sua construção e reconstrução permanente, formando um *corpus* didático enquanto referencial teórico – metodológico para vindouras análises realizadas através da pesquisa didática;
5. As metodologias dos programas de pesquisa ou dos paradigmas proporcionam (ou podem fazê-lo) a didática um marco coerente de investigação, que vai facilitar a elaboração de teorias progressivamente mais consistentes e de amplitude analítica, em contínuo movimento de reconceituação da pesquisa, seus métodos e seus temas gerados internamente pela prática docente;

debate acalorado que o sentido de “produto” entra em um circuito manufatureiro, de mercado, proporcionado pelo esvaziamento crítico de propostas de nuances liberais. Como também de metodologia de pesquisa, na qual primeiro vem a “pesquisa” que responde a um teste de hipótese colocada antes, para depois ser confirmada ou delineada numa nova configuração do chamado resultado. A questão é mais complexa e diz respeito à constituição do campo da didática ou das didáticas específicas. Do que se compreende por pesquisa em didática. A prática docente pode ser analisada tanto pela pesquisa científica ou pela pesquisa em didática. O que significa a pesquisa em didática?

O paradigma sociocrítico suscitado pelo tópico dois se configura por sua vez com forte conotação nas contribuições de uma bibliografia relacionada aos saberes profissionais e de experiência (PIMENTA, 2002).

Os estudos sobre tais saberes trazem a proposta da pesquisa-ação como fundamento metodológico. Uma modalidade que independente dos procedimentos adotados na coleta de dados, uma vez diferenciados, dependendo da natureza do objeto pesquisado, requer o compromisso e envolvimento do pesquisador com a população pesquisada com o intuito de buscar coletivamente alternativas para os problemas sociais que afligem os estudantes ou, então, volta-se a promoção de atitudes colaborativas que só fazem sentido, se imersas nos conflitos do ensino para transformá-los efetivamente (MARLY DE OLIVEIRA, 2009, p.177; ANTOLÍ, 2011, p.103).

Já que a pesquisa-ação na argumentação de Antolí, entre outros pesquisadores que pensam a formação de professores como Marli André (2006), está constituída como parte de uma orientação considerada eficiente da análise das práticas em sua reflexão, cuja aplicação é considerada mais sistemática e controlada, inclusive, remetendo em muitas situações à própria pesquisa didática em si, não seja a adotada em nossa proposta de definição de pesquisa didática, e sim, para qual estabelecemos diálogo crítico e colaborativo, logo precisaremos esclarecer a perspectiva assumida que a pesquisa didático-histórica é uma **pesquisa participante**.

Por outro lado, defendemos a pesquisa didático-histórica como pesquisa didática mais favorável em responder algumas configurações da história escolar representada pela narrativa histórica didatizada, quando voltada em parte aos relatos de experiência relacionados do professor participante.

As pesquisas didáticas estão em fase permanente de reconceituação atrelada às concepções de didática adotada. Nas avaliações das práticas docentes, influenciadas por algumas determinadas leituras realizadas na formação inicial e continuada pelos professores, as quais englobam referências bibliográficas problematizadoras da relação da didática com a pedagogia, tornou-se comum a tendência de reprodução das ambiguidades que envolvem as explicações relacionadas à autonomia epistemológica e à validade do campo do conhecimento entre ambas que atuam na finalidade educativa.

Isso acaba provocando uma confusão de sentidos, quando nos referimos a uma metodologia de ensino baseada na organização do tipo “escolar, pedagógica ou didática” como se fossem todas elas categorias sinônimas (ALVES, 2012). O designativo de “disciplina” para História contém a mesma funcionalidade operativa teórica e prática do que a

Didática, quando esta é ainda compreendida como sub disciplina parte integrante do campo pedagógico?

Os relatos de experiência marcados pela dicotomia identitária entre uma pesquisa didática ou de professores, de um lado, e uma pesquisa científica, do outro, cujas análises ou autoavaliações da prática docente quando consubstanciada pela influência desses textos acadêmicos que também funcionam como marcadores de significados do que seria *bom professor (de história)* podem confirmar a constatação já apontada por Carmem Gabriel (2015, p.89) de conterem vestígios que reinteram a hegemonização do sentido instrumental da didática na cadeia definidora do ensino de História.

Tal redução à dimensão técnica da didática se dá pela disputa discursiva favorável ao político e não à experiência no currículo, sendo o primeiro pólo identificado com o conhecimento, deslocando exclusivamente para teoria a constituição de campo de domínio persuasivo de prestígio das relações de poder. Para Carmem Gabriel (2015, p.89)

As críticas às políticas curriculares oficiais e a hegemonia discursiva de certas matrizes historiográficas presentes nos textos acadêmicos produzidos pelo campo do ensino de História operam com o termo didática muito mais na **lógica da diferença e do antagonismo em relação ao significante conhecimento do que da equivalência entre os mesmos na definição de ensino de história**, reafirmando, assim, o escolar como o lugar da prática, terreno de transmissão de conhecimentos produzidos em outro lugar (grifo nosso).

A leitura da tese de Gabriel (2003) na qual a autora sistematiza melhor essa questão, sobretudo no capítulo 3, Didática e Epistemologia, mostra que a relação entre didática e conhecimento e os demais campos não representa uma reatualização em novos moldes da dicotomia na relação entre método/conteúdo, professor/pesquisador, questões da pedagogia x questões da história, que marcaram discussões desde a “renovação” do campo do ensino de História no final da década de 1980. Trata-se especificamente de pensar os processos de didatização como problema da produção do conhecimento histórico discutida pela didática específica, a Didática da História.

Quando Carmem Gabriel entrevistou para esta tese Circe Bittencourt, na qualidade de consultora de Prática e Metodologia do Ensino de História na elaboração dos PCNs, sobre problematizações da relação conteúdo vs. método fez um posicionamento crítico de que as Orientações e métodos didáticos dos PCNs, quando não avançavam no campo historiográfico se voltava para a pedagogia, ou melhor, para a didática na sua dimensão técnica e ainda com

uma visão de subdisciplina da pedagogia. Quando na verdade questões de didatização precisavam ser respondidas pela didática da história. Segue um trecho da entrevista:

Circe Bittencourt: Aí tem uma questão da aprendizagem que é a **questão do método**. Que aí é uma coisa que eu fico sempre nessa de pensar a disciplina, **porque a disciplina escolar tem uma questão com o conteúdo e a academia é muito preocupada com o conteúdo. A questão de método é que eles acham que isso é didática**. É uma forma adequada como que você vai adequar para o nível de criança, de outra idade, etc. e tal aquele conteúdo (...) Agora, essa coisa de método, por exemplo, foi uma discussão que até eu queria que você **salientasse, nós não conseguimos colocar no PCN da forma como a gente queria**.

Carmem Gabriel: Está lá nas orientações didáticas?

Circe Bittencourt: Aparece como... é orientação didática, mas eu achava que nós tínhamos que discutir **métodos**, aí eles não deixaram.

Carmem Gabriel: Eles são quem?...

Circe Bittencourt: Os técnicos do MEC (...).

Para entendermos a definição de pesquisa didático-histórica e a redução das relações método vs. conteúdo, não vamos desenvolver em detalhes, por conta dos limites deste trabalho, uma análise sistemática dessa ambiguidade presente na estratégia de produção discursiva, pensamos apenas apresentá-la em um quadro geral.

De início podemos circunscrever a questão no fato da indefinição da autonomia epistemológica da Didática. Os professores precisam entender como se produziu o conhecimento didático. Esse processo atravessa, raciocínios, princípios, fundamentos conexos à teoria didática, ou a mais de uma, responsáveis pelas mobilizações de outras teorias, fontes consultadas, a criação dos usos de conceitos e os resultados da pesquisa. No entanto, o discurso pedagógico assume toda essa conexão e institui a didática como uma disciplina da Pedagogia.

As demandas da epistemologia específica da didática da área de conhecimento confundem-se com as demandas das metodologias pedagógicas. E daí surge uma tradição nessa ambiguidade da compreensão que a didática seria destituída de método, ou seja, a didática é apenas uma ferramenta técnica que auxilia as questões pedagógicas.

Os conteúdos, objetivos, finalidades e avaliação se transmutam para ser uma questão da pedagogia e não das ciências de referência. Na década de 20 a pedagogia se legitima através

da crítica, estabelecendo limites da atuação da biologia e da sociologia no seu campo, o que não será diferente com a didática enquanto campo científico.

A retomada da didática enquanto campo do conhecimento será retomado na década de 1980, quando o trabalho de Chevallard (1991) ocupa lugar central na cientificidade da didática.

Esse quadro pode ser exemplificado através do relato de experiência¹² enquanto fonte histórica abaixo:

Contextualização: Encontro de Formação Continuada. Nos últimos dois dias, participamos de duas tarefas na forma dialogada. No primeiro dia, discutimos a ideia de um currículo comum para o município do qual faria parte a história local da cidade e como distribuiríamos os conteúdos entre os anos escolares. No outro dia, um colega professor que havia finalizado o seu mestrado fez uma apresentação/discussão da sua pesquisa voltada à identidade do professor de história. Dois temas na pauta da formação continuada, o currículo da disciplina escolar e a identidade docente. Algumas coleções de livros didáticos foram distribuídas pelos formadores na tarefa 01. Problematizou-se no momento da necessidade de que o grupo não deveria estabelecer uma proposição curricular sem conexão com o debate da publicação, inclusive recente, da Base Nacional Comum. Foi acordado que a pauta da base nacional ficaria agendada para outro encontro da formação, pois discuti-la durante o encontro prejudicaria no cumprimento da definição dos assuntos. Houve uma grande dificuldade de pensar a seleção dos conteúdos quando vários professores passaram a questionar o que se estava entendendo como conteúdo; quais os critérios para acrescentar e excluir outros temas; o que se esperava do aluno para cada ano escolar. Os formadores apoiados pela maioria orientaram que o critério seria cronológico e o livro didático ajudaria nas dúvidas. **A metodologia na sala de aula era uma escolha dos professores que poderia, por exemplo, com inovação utilizarem o cinema, canções, histórias em quadrinhos, música, etc.;** Dois professores que trabalham na mesma escola explicaram que se alguém, quando estiver ensinando a escravidão no período colonial, utilizará **a sua metodologia**, “como quem gosta de trabalhar” com **documentos** na sala. Continuou-se a maioria das propostas resumindo-se a acrescentar mais conteúdo, como os de história local, ou rever a ordem dos conteúdos por unidades, como em um dos vários casos nesse sentido, do Imperialismo europeu nos séculos XIX e XX, que constava no pré-projeto de documento curricular redigido pelos formadores, fosse mudado e redigido antes da Primeira Guerra Mundial e não depois. Pelo mesmo motivo de ordem cronológica, a Expansão Marítima deveria ser colocada no texto depois da Formação dos Estados Nacionais. Em relação à História do Jaboatão dos Guararapes, a distribuição proposta foi que se inicia no sétimo ano com o período colonial, seguindo essa divisão com império e república para as demais turmas.

A confusão de sentidos da qual tratava Gilberto Alves (2012) é provocada pelas referências metodológicas baseadas na lógica da diferença e do antagonismo em relação à didática no próprio campo pedagógico. O que ocorre também, principalmente, no campo do conhecimento histórico representado pelo ensino de História. Ou seja, construções da cultura escolar perpassadas pelo significado do “didático”. Isso também pode ser percebido nas definições do que nomeamos por recursos didáticos, materiais didáticos ou projeto de intervenção quando tratamos das “estratégias de ensino” para elaborar nossas aulas de história.

Para Helenice Rocha (2015, p.117) analisando os significados do termo didático ao longo da história do ensino de História, na perspectiva do que se convencionou chamar de

¹² **Relato de Formação, Rede de Jaboatão, 14/03/2018.**

linguagens ou novas linguagens no ensino de história, enfatiza que embora a ideia de recursos didáticos possa encontrar limitações diante da complexidade da relação da História e do seu ensino com a Linguagem, a negação da relação das linguagens com a didática, da história ou não (a pedagogia, psicologia, por exemplo) utilizando as denominações já citadas – recurso; material; projeto– pode obscurecer o lugar do conhecimento pedagógico na aprendizagem histórica.

À luz dessa argumentação de Rocha, por analogia podemos considerar a reconceituação de pesquisa didática participante a seguir, tanto pelo fato de que sua contribuição em Benedito Antolí (1998) esteja de certo modo ligada a uma ideia generalizada de pesquisa-ação, à medida que precisamos, contudo, de outro modo na análise das práticas escolares em esclarecer as especificidades da utilização dessas denominações¹³, sem expelirmos a fertilidade do caráter multidimensional e autônomo da didática (CANDA, 2002).

Em outras palavras, a legitimidade significativa da pesquisa-ação decorrente do campo pedagógico, em investigar como os professores constroem o seu saber fazer docente, pode situá-la como a pesquisa didática por excelência, eficiente ou mais segura na avaliação da prática, entretanto devemos atentar para os riscos de sua significação pluralista diante do vazio de uma bibliografia analítica que avalie os trabalhos baseados em pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Além do mais importante: em problematizá-la frente às mediações necessárias em relação aos referenciais teóricos e metodológicos aos quais nos filiamos, especificamente, no que diz respeito ao ensino de História (MONTEIRO, 2002; GABRIEL, 2003; SEAL, 2005, PENNA, 2010), ao passo que elegemos os saberes disciplinares como foco da pesquisa proposta.

Nesse sentido, de um lado, à medida que apresentaremos os limites que assumem a pesquisa-ação nas suas modalidades por conta dos desdobramentos de alguns procedimentos que não favorecem uma cartografia das situações da aprendizagem histórica, indispensável para estabelecermos justificativas para algumas escolhas na elaboração de determinada sequência didática, estamos, assim, demarcando os critérios de oposição e correlação entre as duas pesquisas sobre prática de professores, definindo, na outra ponta, a própria pesquisa

¹³ Por exemplo, como compreendemos material didático diferentemente de sua apropriação no senso comum, a qual coloca material didático, ao mesmo tempo, no mesmo sentido de livro didático; conjunto de atividades aplicadas ao ensino; ou sinônimo de material escolar, absorvendo uma ideia de totalidade ou generalidade pouco profícua. Cf. DAMINIANOVIC, Cristina (2007)

participante proposta na qualidade de pesquisa didático-histórica. Fica destacado a ideia que estamos problematizando especificidades na pesquisa em ensino de História.

As diferentes modalidades de pesquisa-ação envolvem definições gerais que as confundem e que geram dúvidas e que precisam ser balizadas pelo escopo de sua amplitude ou alcance na rigorosidade da sistematização das análises.

Assim, a perspectiva de pesquisa-ação de Thiollent torna-se mais adequada aos referenciais teóricos trabalhados no ensino de História em relação aos saberes disciplinares, pois enfatiza a resolução de uma questão-problema coletiva provocada por uma prática de aprendizagem, na qual o especialista, que acompanha um grupo de professores, ou o professor **participante**, seja a pessoa bem mais situada no sentido de mobilizar os saberes e suas disputas políticas na produção do currículo.

Por outro lado, no ensino de História, embora sejam poucos e recentes os estudos sobre currículo que utilizem as categorias de conhecimento e saber na dimensão escolar, o compromisso com as desigualdades sociais e a formação democrática na pesquisa didática traduzida pela pesquisa-ação encontram também correlação favorecida pela síntese e sistematização das questões curriculares relacionadas ao processo de seleção e de configuração cultural das representações e práticas sociais, e de afirmação, resistência ou negação das relações do poder (MONTEIRO, 2007, p.25).

Ainda tratando da amplitude das modalidades de pesquisa-ação a despeito da sua usual generalização, diferentemente, temos a proposta pesquisa-ação de Barbier mais focada na compreensão e explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, podendo ser influenciada muitas vezes pelo sentido da tradição em sacralizar a voz popular dos envolvidos. O ponto negativo dessa modalidade quando pensamos na estruturação do conhecimento histórico isso significa ficar sem a criticidade provocada pelos embates críticos entre história e memória. E necessariamente outra preocupação decorrente dessa crítica teórico-metodológica nesta modalidade de pesquisa-ação para o ensino de História volta-se a não necessidade de especialistas, dentro dos grupos sociais que se analisam, (MARLY DE OLIVEIRA, 2009) o que pode favorecer a perda do rigor metodológico.

Dessa forma, com a ausência do pesquisador/professor desempenhando apenas o papel de expectador e colaborador, perdemos os referenciais importantes, já discutidos, propostos por Tardif e Rüsen, portanto, de uma trajetória específica da profissionalização docente, seja do fazer-se professor pela perspectiva da experiência ou da profissionalização didática.

A necessidade de discutirmos a definição de pesquisa-ação como procedimento metodológico multifacetado, de várias modalidades e de que tais procedimentos em sua

variedade não significa deixar de ser fonte de inspiração, independentemente disso, temos que a pesquisa didática na abordagem de Thiollent, por outro lado, não se estruturará pesquisa em ensino de História, porque atualmente torna-se cada vez mais consistente, o que não é o caso da pesquisa didático-histórica, sua configuração discursiva compreendida pela ampla mobilização da comunidade escolar. O que inclusive extrapola o espaço da sala de aula e da própria escola, demarcando uma funcionalidade característica típica das atividades de extensão universitária, ou artístico-cultural desenvolvidas na formação inicial ou continuada.

Neste caso, se tomarmos como foco a abordagem de Thiollent, os temas geradores pensados a partir do paradigma sociocrítico na pesquisa-ação podem até ser elencados na perspectiva da história-problema, no entanto acabam dirigidos aos conteúdos atitudinais relativos à autoestima dos alunos, aos valores e autonomia, liderança, cooperação, à necessidade de memória coletiva da comunidade na construção de identidades, que não deixam de serem importantes para sua formação política, mas acabam provocando, muitas vezes, de modo inconsciente o esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino, do desenvolvimento do pensamento histórico relacionada à mediação dos saberes disciplinares.

David Tripp (2005) comparou a reciprocidade metodológica de como podem ser vistas pelos professores a relação de estudos entre as *práticas* rotineiras, a *prática* analisada à luz da pesquisa-ação e também da pesquisa científica (observe que Tripp diferencia a pesquisa “científica” da pesquisa-ação), ressaltando que na investigação-ação pela pesquisa-ação não há a preocupação de construir uma rede de explicações implicada na teoria científica. Tripp (2005, p.449) flexibiliza várias aproximações no conjunto desses estudos, principalmente entre os procedimentos (de dimensão técnica) que analisem *práticas*, mas interdita qualquer relação, mesmo antes da possibilidade de figurar em assimetria entre epistemologia x prática, que possa ser a de dialogia entre esses dois campos.

A investigação-ação da pesquisa parece ser mais flexível em Schön no estabelecimento de diálogo investido pela categoria de formação reflexiva (LIPOVENTSKY, 2001, p.112), que contribuam para a configuração de abordagens metodológicas de pesquisa didática que consideram a prática numa perspectiva *compreensiva* caracterizada pela interlocução crítica com as teorias elaboradas, seja as teorias dos conhecimentos específicos, seja as teorias didáticas, dessa maneira possibilitando uma perspectiva de pesquisa didática aberta a formatação pelo professor pesquisador (PIMENTA, 2002, p.113). Mais ainda outros autores avaliam que Schön enfatiza mais a dimensão prática do que a teoria, embora suas considerações suscitem avanços na ruptura da dimensão técnica instrumental da didática (MONTEIRO, 2007, p.249).

Temos defendido assim uma pesquisa didático-histórica como uma pesquisa participante que justifique a não utilização da pesquisa-ação como fundamento, a despeito da sua importância investigativa da prática social, para ressaltarmos a autonomia do professor como pesquisador na perspectiva compreensiva da didática, a partir da premissa de sua atuação numa “área de fronteira” entre a didática e o conhecimento histórico (MONTEIRO, 2007).

Nesse sentido, os fluxos de deslocamentos em cada campo não descartam o diálogo de nos auxiliar na construção de uma rede de explicações dialogadas com a teoria científica, ou seja, com a teoria da história e a historiografia. Isso não significa desconsiderar a perspectiva *explicativa* da didática na sua dimensão ética e política como fenômeno prático, como se estivéssemos reafirmando uma equivocada separação entre *investigação* de um lado, e do outro, das finalidades, objetivos e compromisso social da *ação* pedagógica.

Diante do exposto, mesmo que os autores de referência na área do ensino de História também não tenham desenvolvido como fundamento metodológico nos seus estudos a pesquisa-ação decorrente das suas análises das aulas de professores de história da escola básica, todavia esse fato não implica na negação de que essas pesquisas didáticas não sejam ancorada no paradigma sociocrítico discutido por Vicenç Antolí (1998) caracterizado pela potencialidade do compromisso de mudança social e essencialmente de viés qualitativo e etnográfico. O que acontece também com a pesquisa didático-histórica.

A compreensão das leituras da análise da produção das narrativas históricas escolares tomadas como categoria historiográfica, pois problematizada no campo da História enquanto relato ou narrativa inteligível do conhecimento histórico, estruturada na exposição didática dos professores que foram “objeto” dessas pesquisas e, doravante, coletada e discutida por esses pesquisadores, configura uma chave interpretativa para ser utilizada diante da sua publicação e do interesse de melhorar a aprendizagem e ensino aplicados à escola, a partir de outros professores de história, interferindo reciprocamente nas suas práticas nas aulas de história.

Podemos lembrar que o ponto de partida dos objetivos englobantes da pesquisa didático-histórica surge como problema interno à nossa **prática docente**. Sobre a prática docente aparecem desdobramentos que envolvem a resolução de questões específicas tanto da formação para cidadania quanto de fundamentos das aprendizagens históricas. Todo esse conjunto faz com que *a pesquisa didático- histórica esteja relacionada substancialmente às indagações dos desafios para descrever, explicar e teorizar a didatização do conhecimento histórico a partir da sua experiência, o que permite a elaboração de conhecimento(ou*

conhecimentos) didáticos internos ao ensino do conhecimento histórico. A categoria experiência que no sentido de E. P. Thompson não significa sinônimo de saberes tácitos.

Os desafios sobre as aprendizagens de conceitos históricos pelos estudantes não podem ser apresentados em uma enunciação básica que represente alguma resposta imediata de quais as suas dificuldades em ensinar remetidas à concepção cognitiva da aprendizagem.

Os desafios demandam especificidades da pesquisa. Como diz Zabalza (1998), a pesquisa didática é um processo de relação interna com os professores em termos de complementação profissional.

Em que sentido os professores de história avaliam a sua prática, quais os obstáculos em tornar o conhecimento histórico objeto de ensino, ainda mais se na perspectiva do currículo escolar (saberes curriculares)? Todo conteúdo histórico pode ser ensinado e aprendido por qualquer abordagem didática, na forma de atividades de rotina, projeto, sequência, jogos, entre outros, para os quais associamos o termo didático?

As dimensões cognitivas relativas ao conteúdo versus método que lhe é estruturante nos processos mentais da aprendizagem histórica decorrem principalmente da pesquisa histórico- didática desenvolvida ao longo da formação na universidade e da docência ativa como uma análise retrospectiva.

De modo que ao longo do desenvolvimento de nossa função profissional desenvolvemos planejamentos nas unidades do ano letivo escolar com sequências didáticas direcionadas aos conceitos históricos de grilagem e propriedade/posse referentes aos conflitos agrários, recortados para determinados conteúdos.

Mesmo diante possivelmente de um quadro fragmentado, ao passo que capturamos os efeitos das aprendizagens em turmas diferentes, com alunos de diferentes idades, as atividades que compuseram as nossas narrativas históricas escolares em análise retrospectiva suscitaram estabelecer relações de causalidade, exemplos, ilustração, analogias, realizar demonstrações, responder dúvidas com metáforas, avaliar anacronismos controlados (MONTEIRO, 2007). Esses fragmentos de observação exigiam/exigem serem interpelados pela historiografia especializada. Elaboramos àquelas ocasiões de aulas notações de campo que de uma forma ou de outra capturava e problematizava percepções de aprendizagem vinculadas ao conhecimento histórico.

Esses achados foram e são apenas possíveis de serem capturados ou decodificados como um componente intrínseco do sistema didático interno à produção do conhecimento histórico escolar, a partir das contribuições dos estudos que reconhecem as especificidades dos embates entre saber e conhecimento.

Podemos acompanhar na próxima seção a relação dos relatos históricos docentes como fontes históricas na pesquisa didático-histórica. Os relatos de experiência são constituídos por atos de linguagem variados – descrição, explicação, argumentação, resumo – de conotação etnográfica quando realizado. Esses relatos também podem ser compreendidos como cenas do cotidiano escolar na perspectiva sócio-interacionista da relação comunicativa das aulas que se tornaram marcantes entre professor e aluno no processo de didatização de conceitos históricos de segunda ordem, pois exigem um lugar de investimento entre ensino e Linguagem.

2.2 SABERES DOCENTES E CONHECIMENTO HISTÓRICO: FONTE HISTÓRICA E A DIMENSÃO ANALÍTICA

As contribuições da Análise do Discurso (CARDOSO, 2005) para com o ensino nessa relação de interações verbais concretas na sala de aula visam ou estão alerta às condições de produção do discurso. Nesse sentido, *em uma pesquisa didático-histórica os documentos analisados na qualidade de relatos de experiência específicos e os textos produzidos pelos alunos nas atividades compõem a construção de um sistema discursivo no interior do qual são produzidos textos do saber histórico, e portanto, são tomados como uma fonte histórica.*

Na constituição de uma fonte histórica é estruturante o lugar de quem fala como lugar de embates de diferentes pontos de vista. Atribuindo a esse discurso em específico os sentidos da falta, lacunar ou em construção, de compreensão sempre relacional. Nessa perspectiva estamos diante da confrontação com as condições de sua produção, suas estratégias e ordenamento discursivo influenciado pelas vozes autorizadas que compõem o campo do ensino de História.

Parece-nos que essa abordagem qualitativa problematizando os relatos e textos dos estudantes produzidos durante os exercícios de sala de aula na qualidade de fonte histórica, entrecruzados, portanto, como produções no campo das linguagens, diminuem as críticas que exigem a superação da dimensão subjetiva enquanto campo de interferência proporcionada na configuração de uma pesquisa em didática que utiliza uma abordagem compreensiva.

Também esses relatos de experiência historicizados (dispostos em fragmentos e em cortes) tratados como documentos que materializam os textos do saber do objeto ensinado, ao serem contrastados com a historiografia produzida pela pesquisa em ensino de História sobre as narrativas históricas escolares (MONTEIRO, 2007; SEAL, 2005, PENNA, 2010, ROCHA,

2006) matizam também essa dimensão subjetiva, porque partem do princípio que os relatos e as produções textuais dos alunos não obedecem a um esquema estável de referencialidade.

A relação interna dos embates entre as fontes e a historiografia do ensino problematizadas na sua produção interna na sala de aula e, sobretudo, no atual momento da pesquisa didático-histórica radicado nessas mesmas práticas, possibilita em alguma medida identificarmos *práticas* de aprendizagens significativas que contribuam para elaboração de sequências didáticas a partir das configurações do conhecimento didático do ensino de história. Tais configurações didáticas podem consolidar as categorias de processo e tempo histórico suscitadas pelos conteúdos metahistóricos. Os relatos docentes e as produções escritas dos alunos tratados como uma fonte histórica em uma pesquisa didática podem ser uma alternativa para superarmos os limites da reflexão verbal do professor sobre o seu próprio trabalho em relação ao conhecimento histórico.

Para Fernando Penna (2010, p.137) uma distinção possível pode ser realizada especificamente no campo discursivo quanto ao conhecimento histórico, na negociação de distâncias e aproximações à medida que metodologicamente temos:

quanto ao critério para distinguir dentro do campo discursivo o que seria conhecimento ou saber, estou de acordo com as duas definições discutidas (...) que apontam para uma racionalidade argumentativa não normativa. O saber subjetivo manifestado em atos (inclusive de discurso) estabelece a sua racionalidade através da justificação argumentativa destes atos a posteriori e o conhecimento escrito estabelece argumentativamente, no próprio corpo do texto, a sua validade seguindo os critérios de objetividade propostos por comunidades que detêm a legitimidade em cada campo de conhecimento.

Em uma pesquisa didático-histórica as fontes, ou seja, os relatos, notas dos professores e as produções estudantis, serão revistas e ressignificadas, problematizadas em novos questionamentos. Uma nova elaboração de outras sequências didáticas na história escolar a posteriori é gerada e trabalhada sobre os conflitos agrários. Sendo discutida outra organização didática específica – a Sequência Didático-Histórica gerativa- com suas unidades didáticas internas construídas no sentido de racionalidade através da justificação argumentativa de atitudes tomadas nesse a posteriori, ou seja, depois que acessamos experiências de outras aulas já realizadas.

Assim como na fase do planejamento e a expectativa daquilo que havíamos proposto, ao ser realizado na transposição didática, assumiu de fato ou se identificou ou não com o conhecimento escrito, se diz respeito a historiografia ou não, podendo inclusive contestá-los,

engendrando contra-discursos para essas aulas, uma vez realizadas, propiciadas pelo mesmo campo historiográfico. Nesse último caso, sendo ressignificado em uma nova proposição didática.

De modo que quando desenvolvemos sequências na sala de aula tentamos identificar os procedimentos que guardavam potencialidade compreensivo-explicativa para aprendizagens de conceitos ou conteúdos históricos gerativos, que sofrem com a interferência da longa duração na recepção ou aprendizagem histórica, suscitando a ruptura da lógica linear do sentido de causalidade e consequência da história tradicional, da lógica de sentido do um após o outro.

As pesquisas informam que as possibilidades de ruptura da linearidade vêm sendo analisadas pelas relações didáticas com o Presente, em procedimentos de analogias, metáforas, exemplos relacionando Passado e Presente, ilustração, instigando a produção de definições a partir de categorias de semelhança e diferenças, bem como da transposição da estrutura narrativa (SEAL, 2005, cap.4; MONTEIRO, 2007, p.145-157) do conteúdo abordado. Outras chances do aprendizado pela “quebra” das relações de temporalidade aparece na relação entre tempo e sua estrutura narrativa respectiva onde a trama conceitual posta pela intriga ou subintrigas concernentes a regras da ordem narrativa possibilitam permitir essa fragmentação temporal. O que pode ser característica de obras compreendidas em determinada matriz historiográfica (GABRIEL; e MONTEIRO, 2015). Tais possibilidades serão discutidas detidamente no capítulo 3.

Nesse contexto, os relatos e as produções escritas enquanto uma reflexão preliminar da ação, e em outro patamar sendo analisados pelo método histórico, de fato, configura o trabalho da linguagem nos termos de Marcos Silva (1986). Ou seja, que as práticas podem ser analisadas regidas por lógicas diferentes à da textualidade escrita (conhecimento) e compõem uma contracultura, quando àquela (a linguagem) se torna ou pretende assumir o discurso hegemônico sobre o passado.

Em outra perspectiva, os relatos permitem relacioná-los à avaliação crítica localizada na historiografia do ensino de História que a partir dessas práticas define o que seja inovador ou tradicional, por exemplo. E se essa dicotomia se constitui como pertinente, já que o conceito de tradicional é muito vago. Enfim, os relatos analisados como fonte histórica possibilitam acessarmos determinada construção da narrativa histórica escolar. Essa narrativa influenciará na definição do conjunto de procedimentos e atividades desenvolvidas para elaboração da sequência didática.

Partimos do princípio que o professor de História tem a sua disposição um repertório teórico dotado da multidimensionalidade da didática da história, a qual pode ser entendida nessa abordagem como um campo discursivo que articula em uma mesma cadeia de equivalência de sentidos a história como objeto de investigação e objeto de ensino (GABRIEL, 2015, p.93). Essa cadeia de equivalências que rompe com as concepções dicotômicas encontra correlação com a dupla funcionalidade da pesquisa em didática (ANTOLÍ, 1998) nos processos de recontextualização dos saberes disciplinares, caracterizada pelos objetivos sobrepostos e não na lógica da oposição já discutidos anteriormente.

Por outro lado, a autonomia do professor de História em relação à matriz disciplinar articulado à Didática como campo do conhecimento depende da sua formação inicial e continuada. Algumas pesquisas comentadas, pelo menos até a primeira década atual (2001-2010), apontaram a complexa relação entre os saberes disciplinares, nas quais relatos de experiência revelaram contribuições importantes na utilização do que se convencionou denominar de novas linguagens no ensino de história (ROCHA, 2015), no entanto não desenvolviam ou justificavam a relação interna entre as metodologias e os conteúdos históricos.

Em parte, o que constitui sentido e significado ao desenvolvimento do pensamento histórico pode ser formado pelos conflitos em torno das disputas das narrativas do passado na história escolar que influenciam a consciência histórica. Tais diferentes narrativas ligam-se às respectivas historiografias e a seu tratamento metodológico balisador que lhes servem de âncora explicativa e, por sua vez, estão formatados na relação método versus conteúdo específico.

Ao mesmo tempo, sabemos que a ação de criação de sentidos e significados coloca a História em trânsito com o campo da linguagem relacionado às fotografias, documentos, museus, músicas, patrimônio, entre outras linguagens trabalhadas tanto no espaço escolar, quanto nos seus usos públicos, principalmente, pelas mídias interferindo nas percepções do conhecimento histórico.

Toda essa operação das linguagens, de modo aqui simplificada, confirma que a resignificação consciente da prática docente, como se vê, amplia-se também para investigarmos nuances da apropriação do conhecimento histórico que adentra o espaço escolar, assumidos em outros lugares da sociedade. Como estariam estruturadas as camadas que constituem o pensamento histórico e os níveis de ligação estabelecidos pela influência dos saberes disciplinares ou não, por exemplo, relacionado a uma representação da grilagem nos conflitos agrários pela mídia?

No próximo capítulo desenvolveremos contribuições de como pensar a didatização do ensino do conhecimento histórico a partir de dimensões articuladas ao pensamento histórico ou o que significa pensar historicamente.

Antes finalizaremos este capítulo 1, relacionando saberes docentes como registro histórico analisados pela perspectiva da didática da História.

2.2.1 Os saberes da docência como registro histórico

Nosso percurso formativo na docência tornou-se fundamental para nos situarmos nos motivos principais da escolha do tema referente à aprendizagem histórica dos Conflitos Agrários na História escolar.

Na seção sobre as reflexões para definirmos uma pesquisa didático-histórica, nos voltamos a uma discussão sobre a necessidade de se pensar o campo da Didática como campo autônomo do conhecimento. Como uma forma de problematizar que a ressignificação da Didática da História no ensino brasileiro pode ser prejudicada pelas ambiguidades da tradição da didática como uma sub disciplina e de restrita dimensão técnica. E que muitas vezes as metodologias em história são confundidas com o trabalho da linguagem nas metodologias pedagógicas.

As conceituações de Prática, de Didática e de Didática da História e suas relações são fundamentais para compreensão de como um professor na pesquisa didático-histórica realiza autorreflexão das suas práticas. A especificidade do fundamento metodológico estava relacionada em considerar os registros da experiência docente como uma fonte histórica e a partir daí se desenvolveria o método crítico.

O problema é que os relatos de experiência, considerando o que denominamos “cenas do cotidiano escolar” acessados na forma de resumo, uma nota descritiva, uma resenha crítica, guardam em si na formação docente os embates do que é memória e do que é história. As disputas pela história enquanto olhar crítico das etnografias das aulas já emergiram, pois, já incidiram várias influências dos saberes disciplinares numa reflexão crítica sobre a prática. A reflexão crítica sobre *a prática* se legitima por esta historicidade.

Parece que para resolvemos esses impasses precisamos demarcar as diferenças entre uma história pesquisada e, uma história vivida, submetida à pesquisa básica. A pesquisa básica é justamente aquela que interfere a priori nos relatos docentes. Toda vez que os registros dos saberes de experiência acionam entradas da história e seu ensino didatizado relacionados aos saberes disciplinares significa que a pesquisa básica exige a sobreposição da

análise retrospectiva da pesquisa didático-histórica. *A pesquisa didático-histórica atua como história pesquisada, logo a metodologia com fontes tornou-se indispensável.*

Na pesquisa básica para as aulas de história, encontramos elementos que interpelam pela verdade dos saberes disciplinares, o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar, nas suas relações com a aprendizagem histórica, pois há uma reverberação da forma como adquiridos na formação inicial, no entanto por sua vez tais elementos precisam continuamente ser meta analisados.

Jörn Rüsen (2001, p.48-51) analisa o significado da teoria da história para as aprendizagens em história definindo dois tipos de didática. Uma didática da história especial com função orientadora da teoria, que se distingue de outra, uma disciplina científica específica – a didática da história- esta responsável por desde um quadro de fundamentos curriculares às próprias relações de ensino e aprendizagem na educação básica. O reconhecimento de uma didática da história enquanto *disciplina* específica cujos métodos consistem em regras de comunicação distintas do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001 p.51) promove a reflexão em cima das pesquisas básicas dos professores, por sua vez, acessadas nesses relatos de experiência.

A pesquisa didático-histórica que esta estruturada por essas duas dimensões, a didática especial e uma disciplina científica - a didática da história- que possibilita avaliar as necessidades da pesquisa básica realizada no cotidiano escolar e propor novos caminhos.

A relação entre essas duas instâncias podem ser compartilhadas a seguir:

Atuamos na educação básica, principalmente nos 3º e 4º ciclos, isto é, em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Também já realizamos aulas para o Ensino Médio durante três anos. Ao todo desenvolvemos atividades de docência há dez anos. Tendo terminado a Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco em 2007. Atualmente, trabalhamos na rede municipal da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes.

Em 2010, ensinamos como aprendemos muito numa escola da rede pública municipal da cidade de Caruaru-PE, situada no bairro de Santa Rosa, e que recebia dezenas dos chamados “alunos/as dos Sítios”. Nessa escola trabalhamos por dois anos. Nas reuniões pedagógicas os pais frequentemente se referiam à história como uma “matéria decorativa”, que por conta dessa característica a disciplina escolar não exigiria muito dos filhos e, por isso, não entendiam alguns pareceres desfavoráveis sobre as suas avaliações.

Ali, no corredor, uma colega professora de história em voz alta na sala dos professores ressaltou a um grupo de estudantes que a procuravam naquele momento para tirar dúvidas: “não falem a aula, pois irei apresentar o questionário da prova”!

Nesse breve contexto, passamos a entender por conta dessas representações que a escola reservava à história a marca da memorização, sem qualquer conexão com uma narrativa lógica a ser interpretada e problematizada.

Comprendemos por isso o porquê de boa parte dos/das professores/as das chamadas disciplinas escolares “duras”, ou seja, ciências, matemática, física e química desprestigiarem a finalidade da história na escola, quando comparada às suas disciplinas¹⁴.

E ao mesmo tempo àqueles estudantes, “dos Sítios”, na forma de sujeitos estereotipados e não históricos, uma representação construída entre os alunos que precisava ser refletida com base na definição de conteúdos em história que pudessem provocá-los.

Numa outra escola do município de Goiana, na Zona da Mata Norte Pernambucana, em um distrito rural conhecido pelo nome de “Sitio Gambá”, já lecionava a várias turmas do nível fundamental 2, desde 2009.

As aulas de muitos colegas da área de humanas nesta escola de nome sagrado, São Sebastião, se resumiam a atividades motoras de cópia da lição ou conteúdo no quadro branco acompanhadas das reclamações que apontavam frequentes críticas aos níveis de letramento e alfabetização do alunado. Além dos comentários, já novamente nos corredores, sobre a indisciplina escolar de muitas classes.

Os professores eram muito resistentes, no período em que participamos do quadro docente em Goiana, a qualquer iniciativa de refletir o currículo a partir da vida comunitária da região, ressaltando várias justificativas. Da falta de água ao engajamento dos próprios professores/as, que sempre comentavam que os moradores “não davam valor à educação, e sim, aos programas sociais”.

Ensinamos adolescentes, entre 11 a 16 anos, de grande vulnerabilidade social nessa escola da zona rural com a maioria das suas famílias amparadas por programas de proteção de renda do governo federal como a Bolsa Família, PETI (de combate ao trabalho infantil), Projovem Trabalhador e o Projovem Campo. Participavam das turmas alunos/as de famílias de agricultores, posseiros, sitiantes. Também havia um grupo de pupilos na época identificados pela comunidade escolar como “Os da Invasão”.

¹⁴ Nota-se que outros docentes relataram experiências semelhantes sobre o desprestígio da disciplina no ambiente escolar. Cf. FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

Outros estudantes que participavam das aulas, dezenas de adolescentes, vinham muitas vezes a pé do Assentamento de Reforma Agrária do Engenho Umbú. No turno da tarde chegavam de transporte escolar “os de Atapus”, ou seja, da região litorânea distante aproximadamente 16 km da escola. Assistiam às nossas aulas de história, assim, muitos jovens dos alagados de Atapus que trabalhavam com os pais no comércio de frutos do mar. Tanto os pais quanto os filhos eram pescadores, marisqueiros, trabalhavam como catadores de caranguejo e na agricultura familiar.

Os estudantes pouco ou nada conheciam da história local, das experiências de luta dos trabalhadores, a exemplo do processo de ocupação de terra no próprio Engenho Umbú.

No ano seguinte (2010), nos deslocando entre as aulas de Caruaru e Goiana, para as primeiras experiências escolares no ensino de história nesse distrito do Sítio Gambá, tornou-se fundamental pesquisar nos arquivos os jornais das décadas de 80 e 90 sobre os movimentos de reforma agrária no estado, nos quais, indicavam as fontes se destacavam os trabalhadores e posseiros do Engenho Umbú¹⁵.

Depois que realizamos concursos públicos em cidades circunvizinhas para facilitar a mobilidade entre as escolas, encerramos as atividades de docência em Caruaru. Na verdade, passamos a trabalhar em Alhandra, na Paraíba, vinculado à rede estadual, outra cidade próxima a Goiana.

O fato é que após a realização dos primeiros concursos públicos, recém-saído da Universidade Federal de Pernambuco, tanto na zona rural de Goiana, quanto nesta outra cidade, respectivamente, encontrávamos nas nossas turmas muitos alunos e alunas moradoras dos assentamentos rurais de Reforma Agrária. Como na região paraibana, de diversos assentamentos, com destaque para os Assentamentos APASA e da região do Abiaí.

As interações advindas dessas nossas experiências pedagógicas com moradores vindos dos assentamentos para escola da sede urbana nos remeteram às pesquisas acadêmicas sobre a História Agrária e a História social do campesinato. Não por acaso. Isso porque na

¹⁵ Coletei mais de 56 matérias do Jornal Diário de Pernambuco sobre os conflitos de terra entre 1987 a 1999. Segue algumas fontes referentes à Zona da Mata Norte (PE): “Sem terras acampam na estrada” (DP, 09/06/1992, p. A-11, refere-se aos assentados do engenho Umbú); “Sem terras são expulsos à bala” (DP, 09/06/1997, p. A-6); “Pernambuco é líder em invasão de terra” (DP, 30/12/1995, p. E-7); “Grupo avalia ações em assentamentos” (DP, 29/05/1996, p. B-2); “MST saqueia 13 toneladas de alimentos” (DP, 4/12/1998, p. C-4); “Sem-terra aparecem mortos em Paudalho” (DP, 10/06/1997, p. C-5); “Fetape denuncia violência rural” (DP, 13/04/1993, p. A-10); “Governo distribui terras: Aparecem os assentamentos no engenho Panorama” (DP, 3/05/1993, p. B-3).

nossa formação de “profissional da história” o estudo dessa historiografia e o trabalho em arquivos históricos ocorreram concomitantes com a nossa formação na licenciatura.

Durante a graduação as oportunidades de trabalho em estágio acadêmico nos principais arquivos do Recife, entre 2005 e 2007, nos possibilitaram contato com os acervos documentais sobre o tema.

Nesse contexto de pesquisa histórica, passando pelo enfoque dos conflitos de terra, realizamos algumas leituras historiográficas sobre os recentes trabalhos relacionados aos campos historiográficos citados. Na perspectiva desse saber acadêmico sobre os conflitos agrários destacamos uma gama de estudos históricos importantes sobre Grilagem, Fronteira, Lei de Terras de 1850, Legislação fundiária, Terra de Preto, Formação do Estado e Conflito Agrário, Reforma Agrária, entre outros.

Voltando à docência, em Alhandra, na escola Renato Ribeiro Coutinho, atuamos com estudantes jovens do Ensino Médio. Já nas escolas de Goiana e Caruaru, como já destacamos trabalhamos com o fundamental 2. Foi a experiência docente na realização de pesquisa básica diante desse contexto sociocultural dos discentes, e especificamente, para os alunos do ensino médio, os quais direcionamos o desenvolvimento constante da organização das aulas em sequências didáticas, que influenciaram na decisão de escolha dos conceitos históricos de

Campesinato e Grilagem

No dia a dia da prática educativa, transformando em problema a divergência entre a narrativa histórica e a Memória dos conflitos de terra da região (um microcosmo da memória histórica brasileira). Pela maioria dos estudantes, as aulas de história geravam uma sensação de estranhamento e descoberta de ambas as partes. Diante, inclusive, do que poderia ser uma terra que sofreu práticas de “Grilagem”. Uma palavra completamente desconhecida do vocabulário dos estudantes. Numa região de história politicamente ativa de mobilizações pela terra imperava solidificado o binômio camponês = a invasor.

Na verdade, nos impressionamos com a natural associação de “Posseiro” como sinônimo de “Invasor” de terras, e sobretudo, pelo *silêncio* nos focos esparsos da consciência histórica (FERRO, 1989) do que os alunos conheciam dos conflitos agrários em torno dos Assentamentos.

Márcia Motta argutamente chamou atenção nessa perspectiva para a consolidação de certa tradição inventada que engloba “projetos de esquecimentos” a favor de outros grupos sociais: povo passivo, ausência de conflitos (MOTTA, 2001b, p.18).

Os estudantes que se identificavam herdeiros da primeira geração de assentados positivavam o sentido de pequeno posseiro, que era nomeado como *invasor* pelos fazendeiros.

Contudo, ao recusar a representação social do discurso conservador para eles, direcionavam para outro grupo de novos assentados a mesma disputa da produção de significados na atualidade dos chamados “intrusos ou posseiros criminosos” como apresenta a crítica historiográfica (MOTTA, 1998).

E a partir desse quadro tornou-se inevitável o diálogo entre os conceitos históricos em história social e cultural do campesinato, a própria metodologia e análise das fontes documentais presentes na nossa formação, assim como a necessidade de potencializar metodologias de ensino em História que possibilitassem novas dimensões críticas do passado.

Tais estudos se interligam atualmente à dimensão da prática educativa no sentido de construção do conhecimento histórico escolar à luz da Didática da história, demonstrando a necessidade de discutirmos sobre especificidades do ensino de história. Por que uma pesquisa didática desenvolvida em um Mestrado Profissional pode ser uma pesquisa didático-histórica?

As concepções de Prática e didática da história não estariam relacionadas às indagações de Ernesta Zamboni e Lívia Suassuna, entre outros, ao acesso às explicações do conhecimento histórico didatizado, do qual partiriam outras questões: como cognição, relação conhecimento histórico e faixa etária dos alunos, relação conteúdo vs. método, etc?

A seguir compartilharemos como algumas reflexões do recorte problematizado da relação conteúdo vs. método pode nos ajudar na didatização do conhecimento histórico, influenciando-nos na criação de materiais didáticos como as Sequências didático-histórica gerativas.

3 DIMENSÕES DO ENSINO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

*(o professor de história) tenderá a continuar pensando que a educação pública deve servir ao conhecimento histórico primeiro para depois servir a si mesma, e não o contrário. A legitimidade da história ensinada é primeiro social, para depois ser científica*¹⁶

*Uma tal investigação, se se pretende histórica, deve buscar, como sugere Paul Veyne, o específico do seu objeto. Um ensino de História escolar, então, não ocorre simplesmente na esfera do não científico, mas num lugar bastante específico, a escola. Esta, por sua vez, é historicamente determinada*¹⁷

As pesquisas acadêmicas referentes ao ensino de História, contextualizadas entre o final da década de 1980 e a atualidade, promoveram novas perspectivas no forma do ensino e da aprendizagem histórica, envolvendo a formação de professores e a avaliação. Esta última ainda não consolidada, no entanto os objetivos de ensino e da aprendizagem se transformaram em orientações prescritivas aos docentes, à medida que foram instituídas e compartilhadas nos encontros entre os pesquisadores do campo¹⁸.

Orientações prescritivas de ensino e curriculares podem ser resumidas na ideia de como se ensina a história seguida da expectativa do desenvolvimento da aprendizagem histórica. O ensino dos saberes históricos pressupõe uma **dimensão prescritiva** de natureza essencialmente política no sentido da disputa do poder/saber referente à representação temporal do mundo social.

Essa representação interliga a temporalidade passado/presente/futuro, constituindo a consciência histórica, que não se efetiva assim nessa rigidez linear. Pelo contrário, torna-se uma representação desenvolvida na dinamicidade dessas três instâncias atravessando uma a outra, em idas e vindas por processos cognitivos e identitários em que a vivacidade do passado, nas palavras de Lowenthal¹⁹ está em toda parte.

Lembrando que em termos de orientações curriculares, ou “parâmetros”, como se tornou usual na linguagem daqueles que pesquisam a disciplina escolar, a conceituação da

¹⁶ CERRI, Luís Fernando. A Reflexão Didática no Ensino Superior – A Experiência de Prática de História Antiga e Medieval na UEPE. In BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceni; CREMA Everton (Org.) **Tecendo Amanhã: O Ensino de História na Atualidade**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Sobre Ontens, 2015, p.132.

¹⁷ MUNAKATA, Kazumi. Da didática da história à história da História ensinada. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, 2013 p. 255.

¹⁸ Tais orientações podem ser observadas nos Anais dos principais eventos científicos do campo do Ensino de história ou **Didática da História**, os encontros do ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História) e o Perspectivas do Ensino de História.

¹⁹ LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989

dimensão prescritiva se estabelece em uma relação oposta ao senso comum de guias ou lista de conteúdos. Lembrando também que bem antes da redefinição do ensino de História nesse período pós-Ditadura Militar no Brasil, já nos idos da década de 1930, mais precisamente em 1935, e sob a influência dos *renovadores* da Escola Nova, foi publicado o livro intitulado não por acaso *Como se ensina história*.

Por exemplo, uma entre tantas outras obras de orientação/prescrição destinadas aos professores de história da escola secundária. Era de Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e influente figura na administração de políticas públicas para o ensino da disciplina no ensino básico e superior na primeira metade do século vinte²⁰.

A referência ao livro de Serrano pode ser apenas um indício da necessidade de correremos o risco da perda da historicidade do ensino de história quando naturalizamos práticas educativas da história escolar sem a problematização das suas mudanças e, necessariamente, possíveis permanências dessas práticas no tempo. Porque, aos trabalhos precursores iniciados no período da redemocratização somaram outras investigações sobre o ensino e a aprendizagem de história no país, ao passo que a análise desses textos e a sua sistematização por algumas historiadoras, entre elas Elza Nadai, contudo, foram responsáveis pela criação de uma consolidada linha do tempo, ou seja, uma historiografia do código da disciplina escolar história, no Brasil, que se transmutou em uma **memória histórica** controversa sobre o que significaria a renovação do ensino em História na perspectiva historiográfica de construção do conhecimento.

Uma memória da história escolar que tem uma data ou marco temporal (os desdobramentos de pesquisas tendo lugar inicial os anos 80) onde tudo em termos de Ensino de História foi renovado e teve na influência política da ANPUH o combate à desqualificação dos profissionais de História na Ditadura Militar.

Foi assim formada na qualidade de Memória uma historiografia sobre ensino de história que é repetida sub-repticiamente sem certa crítica ou contestação de maneira muito simplificada cuja proeminência centra-se e destaca as produções do eixo Rio – São Paulo, as quais são bastante problemáticas ao desconsiderar a historicidade das experiências regionais e especificidades locais do ensino de história ao longo do tempo.

Qual a representação dessa memória histórica?

Sua forma narrativa aparece através de práticas discursivas que reiteram que o ensino tradicional de história foi instituído pelo IHGB, nos oitocentos, generalizando a obra do

²⁰ FREITAS, I. **A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano**: Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

Professor Manoel Salgado Guimarães sobre o papel desse Instituto na narrativa histórica construtora da nação brasileira²¹.

De forma semelhante, entre a Primeira República e a década de 1930, o ensino tradicional se desdobraria das orientações do Colégio Pedro II, através dos seus professores que atuavam nesse mesmo Instituto e elaboraram orientações que constituíram procedimentos metodológicos para prática pedagógica da história. Tais parâmetros sob a sistematização e perspectiva dessa historiografia reforça essa dada memória histórica, cuja leitura indica que nada não mudou nessa época, havendo apenas uma continuidade do modelo tradicional de ensino por mais de um século.

Depois desse último período, acompanhamos na produção acadêmica analisada e representada nas análises dessa historiografia o reconhecimento das mudanças significativas do campo da História da Educação escolar, mas, contraditoriamente, o ensino de história a ser remorado, mesmo diante das reformas educacionais Campos e Capanema e, os movimentos democráticos com o fim do Estado Novo, aparecem sem o questionamento de qualquer influência desses fatos interferindo no currículo, método ou metodologias do ensino da disciplina escolar história que continuavam (supostamente) tradicionais.

Não faz muito sentido quando lemos os *renovadores*, a partir dos estudos em história do ensino de História, a representação atribuída a palavra *tradicional* diante da variedade de métodos, finalidades e explicações nas prescrições de como se ensinava história. Se escolhermos um tema como quanto a necessidade do recorte ou seleção de conteúdos históricos para o ensino ou o papel da aula expositiva discutidas na historiografia didática construída pelos renovadores podemos relativizar essa representação.

Em uma breve leitura retrospectiva, vemos, um Cesarino Júnior valorizando as preleções ou exposições didáticas, nas quais fundamentava a importância da aula dialogada professor-aluno, assim como Libâneo Guedes destacava o caráter formativo dessa aula expositiva. Ambos historiadores que inclusive discordavam da temática da exposição didática

²¹ Segundo Margarida Oliveira e Itamar Freitas, o professor Manoel Salgado Guimarães não confirmou essa tese que se tornou uma “memória histórica” para o estudo da função histórica de outros institutos históricos, os provinciais, no Brasil, do século XIX. Destacamos também a importância da leitura do artigo, indicado a seguir, desses dois historiadores para a introdução do capítulo 2. Ver: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. **História do Ensino de História: Memória e possibilidades de construção de um domínio**. 2017. 10p. Texto não publicado. Ver também: GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de Uma História Nacional**. Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, nº 1, 1998, p. 5-27. FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Os Institutos Históricos da Paraíba e Sergipe: modelo de inserção nacional, ensino e novas configurações 2012-2014). In: Antônio Celso Ferreira; Marcelo Lapuente Mahl. (Org.). **Os Institutos Históricos e Geográficos: nação e região na historiografia brasileira**. 1ed.Campinas: Pontes, 2017, v. , p. 217-237.

dos conteúdos muitas vezes interpretada como um comum desvio da perspectiva ativa da aprendizagem. Na qual o “protagonista” da aula deixava de ser os alunos como criticava o americanista Murilo Mendes, seguidor de Dewey, nos anos 1930, em direção oposta a esses autores. Estamos apenas diante do caso de um tema didático voltado à aula expositiva didática vista relativamente como método de ensino tradicional.

O que se observa por este exemplo é que as diferenças de concepções tradicional/inovadora entre os próprios escolanovistas evidenciam, portanto, a seletividade das prescrições quando considerada o mesmo tema como uma referência ao ensino, mudando em vários momentos enquanto tendência orientadora dos professores de história²².

Citamos a pouco além da aula expositiva outro tema didático. Por exemplo, relacionado à seleção dos conteúdos. Como o professor elabora programas de ensino? Só para então destacarmos a problematização da ideia de inovação. A organização de conteúdos pela concepção curricular da história temática²³ tão discutida depois dos PCNs História não seria assim uma novidade nesse sentido.

Desde os anos 1960, Libâneo Guedes²⁴ indicava essa modalidade como sugestão no contexto das discussões metodológicas e das finalidades do movimento da Escola Nova. Segundo Cerri, Libâneo Guedes já discutia que não seria recomendável ensinar o exaustivo currículo de toda a História. Na verdade isso não era possível. Logo, os professores de história delimitavam (ou deveriam) temas significativos refletidos a partir dos “objetivos cognitivos, a consciência social e a atitude ética” que são expectativas essenciais da disciplina escolar.²⁵

Nesse sentido, as concepções de história e o seu ensino interpretados como tradicionais marcam representações do que seja tradicional como algo muito vago e cheio de esteriótipos, dentro de uma visão muito comum vinda dos referenciais da Pedagogia. À medida que, se desconhecemos os achados pela pesquisa histórica do ensino em termos de metodologia da iniciativa dos *renovadores* no ensino de história, em épocas diferentes, ficamos, portanto, sem uma visão crítica ao compreendermos como algo absolutamente novo o que, por décadas, já estavam presentes como propostas de “renovação” do ensino da história escolar.

²² FREITAS, I. Op.cit., 2008; ROCHA, Helenice. Linguagens e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.97-119.

²³ Em relação ao debate sobre organização curricular e a modalidade história temática ver Caimi, 2009 e Cerri, 2009. Essa organização curricular será discutida ainda nesse trabalho por conta da especificidade da sequência didática em história escolar proposta.

²⁴ GUEDES, João Libâneo. **Curso de Didática de História**. Rio de Janeiro: J.Ozon+Editor, 1963.

²⁵ CERRI, Luis F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para educação básica. In **Antiteses**, vol. 2, Jan-Jun, 2009, p. 141.

Esse quadro quando passa despercebido assim na prática educativa pode ser resultado dos equívocos encontrados no desenvolvimento do ensino do conhecimento histórico, na medida em que há a sobreposição da metodologia geral de ensino de vertente pedagógica à metodologia do ensino de história, desviando o problema e confundindo-as²⁶. Esta última em especial diferentemente atravessa as teorias e metodologias da História.

A par do conhecimento já acumulado e do que poderá ser acessado sobre as práticas de ensino pela pesquisa didático-histórica, ou compartilhando uma sugestão dos historiadores Itamar Freitas e Margarida Oliveira de que através do desenvolvimento de pesquisas históricas sobre os impactos das Reformas Educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro que influenciaram as aulas de história no passado, ou mesmo a leitura dos poucos resultados sob essa perspectiva encontrados, ao longo de todo século XX, podemos, de fato, refletir sobre quais as experiências docentes (a nossa, por exemplo) romperam/rompem com as concepções de método de ensino/metodologia da história difundidas largamente no país até fins dos anos de 1980.

A necessidade do conhecimento passado do trabalho de ensinar história foi discutida com essa pequena apresentação mencionando algumas referências de profissionais da história, dos anos vinte, trinta e da década de 60, que pensaram o ensino escolar relacionados à metodologia e também, principalmente, a um projeto de nação e cidadão que nela atua. As reflexões inclusive sobre as ideias de inovação no ensino de história geralmente associadas à empatia proporcionada pelas novas linguagens, sob a dinâmica das estratégias comunicativas, lançam questionamentos doravante, inclusive, sobre o perfil dos estudantes egressos da experiência digital. Como pode ter sido semelhante em outros momentos históricos com o surgimento e impactos das novas tecnologias nas escolas e no ensino de História?

O objetivo recorrente na nossa pesquisa disposta de modo intercalado no texto a seguir relaciona-se à relação entre método vs. conteúdo no ensino de História. Como há poucas pesquisas da história do ensino no Brasil, ainda não compreendemos porque as aulas de história que pretendem a formação do cidadão crítico e democrata mobilizado pela

²⁶ Entendemos que na perspectiva de uma Teoria do ensino as “categorias” método de ensino, método histórico e método do ensino de história devem ser devidamente explicadas em suas especificidades, o que permite diferenciá-las. Ou seja, pode ser muito comum e problemática a leitura dessas categorias como sinônimas. Embora haja zonas de intersecção epistemológica (teoria didática), a ênfase nessa relação semântica vem potencializando cadeias discursivas de compreensão equivocada que fortalecem a dimensão técnica da **didática**, uma dimensão restrita e em oposição ao estatuto de área do conhecimento. Esse contexto desloca o ensino de História da sua característica fundamental: a aprendizagem (ou ensino) que deve ser discutida a partir da necessidade de referenciais do **conhecimento histórico** como norteadores. A seguir retomaremos esse tema.

construção da justiça social, ideias ancoradas no regime moderno de historicidade²⁷, convivem com o crescente desinteresse dos alunos da educação básica pela “história” no lugar escola. Ao contrário das expectativas de que os avanços sociais que o domínio dessa formação poderia oferecer como horizonte de expectativa ao entendimento das lógicas dos jogos de poder e estratégias dos sujeitos na sociedade, nela inseridos, parecem não sejam instigantes, como descobertas, dessas mesmas lógicas sociais “desconhecidas”, proporcionadas pelo conhecimento histórico aos jovens.

É certo que a pesquisa didático-histórica e, especialmente, a pesquisa histórica da disciplina escolar podem ser reveladoras das redes de articulações em que as dimensões do ensino do conhecimento histórico estão permeadas e envolvidas pelo princípio da pluralidade das práticas educativas inerentes a sua historicidade, nas quais ficam implícitos ou diretamente percebidos os embates entre os sentidos da história, por parte dos jovens e dos professores no espaço escolar.

Os sentidos de história tem a ver com a sua função político-cultural. E essa discussão, conseqüentemente, interfere no lugar da teoria/ metodologia da História como questão para discutirmos a relação conteúdo vs. método no ensino de História, principalmente, como componente, entre outras instâncias, dos usos do passado que englobam a cultura histórica.

O que isso significa para prática docente no ensino de História? Temos que o princípio da pluralidade de ideias e concepções históricas e pedagógicas traz uma exigência contextualizada em outro princípio inadiável a saber. A pluralidade científica e a pluralidade de uma cultura histórica problematizadora concernentes à legitimidade e à pertinência da ciência na sociedade, nos interpelam em relação ao conhecimento histórico sobre um dos fundamentos indissociáveis a esse conhecimento. Fundamento este incorporado dialética e ao mesmo tempo à perspectiva interna do ensino dos saberes históricos e que se configura em campo político de disputa - e do qual não podemos nos isentar, porque é essencial -, que é representado pelo posicionamento, definição ou proposta eminentemente política que consolide sua **dimensão pública ou função social**.

As citações destacadas no início deste capítulo (epígrafes buscadas em autores como Cerri e Munakata) problematizam a noção de legitimidade das finalidades sociais do ensino

²⁷ O moderno regime de historicidade está relacionado com o ideal iluminista da formação humana, integrando evolução, progresso, busca da verdade e bem comum da humanidade. Alguns pesquisadores como Peter Lee entendem que o objetivo da formação humana dos estudantes decorre do desenvolvimento do pensamento histórico como objetivo principal. Segundo Lee, não se ensina história pretendendo formar o cidadão democrata, mas como produzimos o conhecimento histórico. Ver: LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*. Curitiba, v. 42, n. 4, p. 19-42, 2011. LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.

de história questionando os professores e as professoras de história às reflexões que nos levam a inquietante sentença de Marc Bloch, *para que serve a história*, ou também à analogia feita pela Professora Joana Neves com a história do Santo Graal e a pergunta correta que desvela a verdade, *a quem serve a história*.²⁸

A dimensão pública ou função social da História é o ponto de partida para construção dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino de história e nos parece o fundamento mais complexo e, ao contrário, aparentemente, não discutido profundamente entre os professores, especialistas e na formação inicial do profissional em história²⁹.

A função política e cultural da história se tornou a dimensão mais intrigante da nossa formação realizada como reflexão didática da História para a dissertação de duas formas.

A primeira no sentido de organizar uma síntese dos principais problemas dessa dimensão para o ensino de história levantados pelos debatedores. Além disso, a desconfortável leitura de que as discussões no campo do ensino de História estariam mobilizadas em círculos, dos mesmos problemas em novas abordagens, enquanto os historiadores e a ANPUH não definirem os parâmetros das finalidades humanistas do cidadão que se quer formar, o que envolve as demandas sociais, a partir desses pressupostos que são também políticos e ideológicos.

Segundo, parece-nos que as discussões públicas realizadas pelos profissionais da História, mesmo de forma fragmentada, no contexto do cumprimento dos marcos legais responsáveis pela definição de uma Base Nacional Comum do currículo foram ricas e trouxeram algumas problematizações de como as entidades de classe que congregam historiadores e seus específicos campos de pesquisa contrastam com a pesquisa histórica e estudos realizados por alguns especialistas dos currículos em história, ligados ao campo do ensino de História.

Podemos notar como as entidades e historiadores e os historiadores voltados ao campo do ensino de História concebem uma idealização do que seja ensino de história diferente. Aliás, as críticas à primeira versão do componente História, nesse sentido, geraram hipóteses do que se pensa do ensino e das expectativas da aprendizagem da história escolar nessa perspectiva³⁰.

²⁸ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; NEVES, Joana. **Leitura Complementar**. 1998. 25 p. Artigo não publicado.

²⁹ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o Ensino de História: Limites e avanços. In **História Revista**, Goiânia, v.14, n.1, Jan-Jun, 2009, p.193-202.

³⁰ Ver: ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, out./dez., 2014, p.1464-1479.; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História para um novo Brasil. In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrecio A.

As análises propostas no nosso texto dissertativo para o campo do ensino sofreram influência das propostas de orientações discutidas na elaboração da BNCC, principalmente dos artigos de Itamar Freitas. Juntamente com a leitura da bibliografia especializada tentamos circunscrever criticamente alguns encaminhamentos condensados na rubrica bastante discutível do que se convencionou nomear na prática educativa do ensino de história como dificuldades do ensino-aprendizagem.

Acreditamos que é discutível, porque se tem buscado “as dificuldades” em outro lugar, como na autonomia e responsabilidade dos envolvidos, diferentemente, como nos ensina José Carlos Reis que o lugar da teoria-metodologia é central na cultura histórica, do qual os historiadores, muitas vezes, não procuram, ou tem dificuldade de explicitá-lo³¹.

As reflexões de ideias muito difundidas e pouco problematizadas de se tomar as(s) dificuldade(s) dos alunos e professores de história como antessala do planejamento didático surgiu também com uma resposta ao documento de Orientações para proposta de intervenção didática apresentado na disciplina Seminário de Pesquisa³² aos pós-graduandos ProfHistória/UFPE, a fim de promover uma discussão ao longo das aulas sobre novas lógicas da produção de materiais didáticos.

Esse roteiro de orientações foi assim questionado ao longo da pesquisa didático-histórica pela pedagogização relacionada à metodologia e, mesmo se tratando de metodologia de ensino construída pelo campo pedagógico ou pelo viés das teorias do currículo,

(Org.) **Por uma formação para a docência**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 37-55.; FREITAS, Itamar. Reforma curricular, ensino de história e livro didático nos Estados Unidos da América: as experiências de Jerome Bruner e de Eric Donald Hirsch Junior (1965-2014). In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (Org.) **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p.120-128.; GRAVEIRO, Clarissa Bastos; RIBEIRO, William de Goes. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, Fev- Mai, 2017, 51-69.; JUNIOR, Arnaldo Pinto et. AL (Org.) A BNCC EM PAUTA: quando nós vamos estudar a nossa história? In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto L. (Org.) **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016, p.61-82.; MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no século XXI. In : **História & Ensino**. Londrina, v.22, n.1, Jan –Jun., 2016, p.7-27.; SILVA, Matheus Oliveira. BNCC e o componente curricular História: o que pensam os seus críticos? In: **Boletim Historiar**, n.23, abr-jun, 2018, p.85-106.

³¹ REIS, José Carlos. O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica. In OLIVEIRA, Carla Mary S.; CORDEIRO, Serioja C. (Org.) **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.11-35.

³² Roteiro para Orientação da elaboração do esquema da dissertação/produto. Segue o trecho citado: “Para ajudar na escolha de um produto para sua dissertação, reflita sobre sua prática docente, buscando identificar necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Para isso, você poderá se fazer algumas perguntas, tais como:

- a) **em qual(is) conteúdo(s) os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem? Ou em qual conteúdo se concentram as maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos?** (grifo nosso)
- b) Esse **conteúdo é trabalhado em que ano do ensino fundamental ou do ensino médio?** (grifo nosso)
- c) Que estratégias(s) metodológicas poderiam ser adotadas para favorecer a aprendizagem desse conteúdo?
- d) Que material didático poderia favorecer a aprendizagem dos alunos nas turmas em que esse conteúdo é trabalhado? Observe que essas questões ajudarão você a delimitar o objeto a ser proposto/produzido: material didático destinado à aprendizagem do conteúdo “x”, trabalhado no ano “y” do ensino fundamental ou do ensino médio, para o qual o professor pode adotar as estratégias “z”, “z1”, “z2”...”

implicitamente, encontramos a Didática representada ainda como uma sub-disciplina da pedagogia. Ou seja, não definida enquanto campo de conhecimento específico ou de áreas do conhecimento.

No entanto, esse documento foi importante na contribuição de indiretamente suscitar em nossas reflexões que não se ensina todo e qualquer conteúdo histórico através de sequências didáticas, jogos, projetos didáticos e paradidáticos, entre outras formas didáticas. A lógica da produção do material didático atravessa o conhecimento histórico e suas dimensões de ensino.

Caso o leitor ou a leitora tenha uma ideia cristalizada do que seja uma sequência didática, sedimentada em atividades sequenciais de aulas relacionadas entre si, a proposta sócio construtivista de Antoni Zabala³³ já problematiza a necessidade de falarmos de tipologias de sequências didáticas na definição entre conteúdos e metodologias.

O alargamento conceitual na proposição de Zabala compreende ainda as sequências didáticas traduzidas como materiais curriculares, o que pode ser interpretado como uma possibilidade de aliarmos o planejamento didático e a organização curricular ao desenvolvimento de situações criativas realizadas pelos docentes. Não obstante, as concepções de tipologias de SD reverberam nas suas diferenças relacionadas, evidentemente, na especificidade da articulação conteúdo vs. metodologia elaborada.

Logo, não há modelos didáticos cristalizados, mas àqueles permeados pela criatividade, reinvenção, a partir da reflexão do conhecimento histórico. Há mais reposicionamentos atrelados à especificidade do conteúdo que se pretende ensinar, táticas, atitudes e conhecimento técnico (FAIRCHILD, 2009). Temos, portanto, o desafio da análise dos percursos investigativos eivados da criatividade docente do que modelos para outros professores.

À propósito, quando se pensa na história do ensino de História, a seguir, a proposta de ensino voltada ao ensino de conceitos históricos, assim como os fundamentos desenvolvidos nesse sentido, sob uma sequência didática específica encontraram dialogia com a dimensão analítica do que significa/significou ensino por eixos-temáticos no desenvolvimento das práticas de ensino de História brasileiras.

A relação entre eixos-temáticos e ensino de conceitos incorpora desse modo os limites pouco discutidos dos porquês dos professores de história não assumiram essa perspectiva, para além da restrita organização de dimensão curricular que acreditamos obliterou e, até

³³ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

mesmo, se sobrepôs às questões teórico-metodológicas que ficaram por assim dizer interditas sobre história temática e eixos-temáticos no campo do ensino de História desde a década de 1990.

Assim, acreditamos que as reflexões críticas sobre o ensino por eixos-temáticos, desde o final dessa década, podem conferir especificidade a uma tipologia de sequência didática direcionada ao ensino de conceitos históricos.

Uma proposta de intervenção na forma de SD surge, podendo ser pensada nesse sentido, inter-relacionada com a história do ensino da disciplina. Por que não voltamos a fazer perguntas aos PCN sobre os eixos-temáticos? Trata-se de uma organização curricular, ou é uma opção didática com o objetivo de inserir, através por exemplo de conceitos históricos, os estudantes em temporalidades diferentes, múltiplas temporalidades?

E, ao que parece, algumas lacunas apontadas por esses estudos do ensino de história que ficaram pelo caminho com a discussão iniciada nos PCNs sobre o ensino por eixos-temáticos foram de alguma forma problematizadas nesta pesquisa, à medida em que pela análise retrospectiva nos posicionamos sobre as muitas experiências das nossas de aulas de história que foram ressignificadas. Ao revisitar a questão-problema do ensino de história por eixos-temáticos no tempo no próximo capítulo, questionamos, então, uma proposição que pretende/pretendia ser geradora de temas e subtemas interdependentes elaborados com o intuito de orientações centrada no eixo conceitual para ensino de conceitos históricos.

Por isso, durante a transposição didática, algumas questões da ordem do ensino/aprendizagem que podem afetar diretamente os professores nas aulas de história e dialogam com nosso trabalho foram selecionadas e adiante reposicionadas à luz das SDG:

- 1) relacionar as dimensões sincrônicas e diacrônicas, na impossibilidade de exclusão total da diacronia;
- 2) a dimensão conceitual/ estrutura do conteúdo como prática pode ser estudada a partir da história do ensino de história por eixos-temáticos;
- 3) os eixos-temáticos constituem um método didático, ou apenas uma organização curricular;
- 4) o que significa história do tempo presente;

A dimensão analítica desses itens acionados acima estão de todo modo diluídos e articulados entre as partes diferenciadas do texto dissertativo nas seções deste capítulo e no capítulo seguinte. A cada direcionamento das discussões que possibilitam argumentos

empregados na construção do conhecimento didático em História para as SDG, enquanto organização didática e curricular na perspectiva de material didático prescritivo, faremos argumentações aos fundamentos associados a relação método vs. conteúdo a serem aproveitados pelos docentes.

Como já vimos discutindo, *estamos desenvolvendo a criação de uma abordagem de ensino pensada em uma reflexão que tenha a experiência docente como conceito formativo e disciplinar, a historicização como procedimento, entendida como pesquisa didático-histórica que também engloba a ação e a profissionalização didática. É uma problemática pertinente ao tempo presente* que envolve campos de estudos dos conflitos agrários, com o recorte específico do ensino nas aulas de história sobre conceitos históricos envolvendo campesinato e mecanismos históricos da grilagem no país.

No capítulo 1, demonstramos a indispensável relação entre as dimensões historiadoras e pedagógicas do ensino de História, através da articulação dos diferentes saberes que colaboram na formação e prática pedagógica do professor de história. Não obstante, recortamos as inter-relações entre os saberes disciplinares – o de referência e o escolar –, pois entendemos que os referenciais teórico-metodológicos, que estudam essas interações, baseados na teoria da transposição didática dos saberes ou na história das disciplinas escolares, possibilitam a reflexão da ação, desenvolvimento e construção da historiografia didática (ou historiografias) na aula de história, quando pesquisada por esses dois caminhos em sua especificidade brasileira através dos estudos em História do ensino de História.

Neste capítulo 2, compartilhamos *a necessidade que a pesquisa didático-histórica em sua configuração precisa interagir com a história do ensino de História, procurando conhecê-la como parte da reflexão da didática da história.*

Assim, foi possível dentre os encaminhamentos da pesquisa uma reflexão fundamental, já trabalhada por alguns especialistas e alguma vez citadas por outros evidentemente em aberto no contexto atual da produção acadêmica sobre a história do ensino de História.

Quando falamos em ensinar história e se propomos uma discussão relacionada às diferentes dimensões do ensino do conhecimento histórico, se há a possibilidade de síntese que defina uma teoria geral do ensino da História à brasileira; ela já existe, podemos consultá-la? Em que consistiria uma teoria do ensino de história? Certamente, essa teoria responderia o quê; como; e para quê ensinar história.

Itamar Freitas afirma que foi possível a elaboração de uma teoria de ensino de História para Jonathas Serrano, porque houve a possibilidade de sistematização do que pensava o autor

por conta do rico material documental produzido em três décadas de sua atuação destinado ao curso secundário ou anos finais como falamos atualmente³⁴.

Entendemos, então, que foi possível uma síntese devido a unidade ou eixo em termos de argumentação, em um contexto histórico específico, do que Jonathas Serrano discutia para o ensino de história na ótica da relação teoria/metodologia ou conteúdo vs. método.

Diferentemente, as discussões no campo do ensino de História depois da Ditadura Militar, que coincidem com a ideia de renovação em termos de ensino e aprendizagem, condensadas no documento dos PCNs, isto é, no plano normativo, dificultam uma teoria do ensino de história no Brasil. Primeiro, por conta da Memória histórica construída para o campo, a partir de uma historicização controversa já discutida.

Segundo, os PCNs tomaram implicitamente as concepções pedagógicas das competências e habilidades das teorias da aprendizagem informadas pelas tendências construtivistas, embora sem esclarecer os motivos dessa opção. À medida que priorizou as metodologias de ensino do campo pedagógico em detrimento das metodologias de ensino da didática específica, ou seja, da produção do conhecimento histórico.

Nos PCNs do ponto de vista do conhecimento histórico há aparentemente uma defesa direta do pluralismo epistemológico e uma flexibilidade de escolha metodológica no ensino de História que constituiu por este mesmo motivo, de tomada de posição dos envolvidos na sua produção, uma limitada reposta sobre metodologia pela Pedagogia. O que caracterizou, portanto, um deslocamento para não se posicionar sobre a unidade relação conteúdo vs. método a partir da construção do conhecimento histórico.

Esse fato forjou uma contradição no objetivo de orientação ao ensino, porque as concepções de História baseados nas matrizes francesas da Nova História, diferentemente, assumiram espaço predominante no documento em relação ao campo educativo centrado na Pedagogia. Não obstante, quando se explica essa opção política, sobretudo teórico/metodológica, pelo ensino por eixos-temáticos, recorre-se a uma concepção de Didática ainda de caráter basicamente instrumental. De modo que a metodologia torna-se reduzida a uma questão de dimensão de métodos e técnicas de ensino.

O pluralismo epistemológico adicionado a (suposta) neutralidade metodológica provocaram uma grave distorção na unidade explicativa conteúdo vs. metodologia.

³⁴ FREITAS, I. **A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano**: Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

Estamos, então, discutindo apenas um recorte específico da questão que acreditamos ser fundamental em uma teoria do ensino que forneça subsídios para elaboração de materiais didáticos ou planejamento das aulas de história.

Decorre desse contexto (a abertura ao pluralismo epistemológico desvinculado da explicitação metodológica) uma concepção arraigada, por exemplo, de que se ensina história através de uma justaposição de pontos de vista, de perspectivas históricas que são diferentes ou, então, opostas. Como se para ensinar história deveríamos, na devida contextualização em relação a faixa etária dos estudantes, encaminhar na sala de aula diferentes tipos de “história” sobre o mesmo conteúdo. Adiante voltaremos a discutir sobre essa concepção de como se ensina história com a qual discordamos.

E conseqüentemente isso afeta a dimensão pública ou a função social do ensino do conhecimento histórico, que se desenvolve a partir da sua relação com a sociedade, invertendo a lógica do que deveria ser a educação histórica.

Isto posto, podemos observar de forma resumida nos tópicos a seguir, retomando as discussões críticas fomentadas pelos artigos consultados endereçados à elaboração da BNCC, as divergências entre os pesquisadores. Tais divergências nos proporcionou, como havíamos comentado em algumas páginas anteriores, como as explicações em relação a unidade relação conteúdo vs. método na produção do conhecimento histórico também é não enfrentada.

A nosso ver esse tema é indispensável, porque integra a dinâmica das outras dimensões do ensino do conhecimento histórico. Muitas vezes soa ser uma temática conservadora, haja vista sua abordagem clássica muito conhecida (a relação entre conteúdo e método), mas não devidamente problematizada. Essa interdição implicitamente política se transformou novamente numa contradição em torno da proposta da BNCC, já ocorrida com os PCNs.

Há pelo visto muitas semelhanças entre os contextos, em períodos distintos, sobre as reformas curriculares sobre o ensino de história. A unidade relação conteúdo vs. método como um problema de ensino poderia ter tido publicidade explicativa enquanto política pública educacional em um sistema curricular centralizado como foi proposto e regulamentado.

As conseqüências da aplicação dessa prerrogativa, uma BNCC em história, fruto dos desdobramentos do debate curricular nesse sentido, na perspectiva de ser pensada associada à formação de professores, entendemos ser possível, porque com um currículo de história centralizado podem ser integradas as orientações de discussão teórico-metodológicas para elaboração dos programas escolares em história compartilhadas em larga escala.

Com um currículo de história centralizado mantemos, assim, a premência de se discutir a sistematização teórica de princípios, fundamentos e métodos para o ensino de história vinculados com a necessidade de criação de referenciais ou parâmetros norteadores da relação entre esses conteúdos, valores e métodos assentados na produção do conhecimento histórico.

Segue os tópicos:

1- As concepções de centralização ou descentralização do currículo vêm acompanhadas da visão dicotômica que contrapõe um pensamento conservador a um pensamento transformador.

O currículo centralizado necessariamente não significaria ceder aos avanços conservadores/neoliberais sobre as práticas educativas (visão conservadora). Como também o sistema curricular centralizado não seria uma garantia de aprendizagem histórica (visão progressista), só porque em hipótese fortaleceria a permanência da história como disciplina escolar (a história não seria extinta). A polarização dessas concepções desvia a explicitação da definição dos conceitos/conteúdos, teoria e metodologia que interferem no ensino. Nos Estados Unidos as experiências de ensino de história baseadas em currículo flexível e os de base comum em estados diferentes mostram a relativização dessas concepções. A mudança curricular para o diverso ou para o comum não implica em mudança imediata na maneira de como o ensino de história é concebido nesse currículo. Há currículos de base comum concebidos na centralidade da disciplina história com conteúdos substantivos que valorizam um multiculturalismo, mas uma perspectiva multiculturalista de direita. Como se vê em outros estados com sistema curricular descentralizado humanista baseado na fusão de disciplinas, os estudos sociais por exemplo, apresentando orientações com os conteúdos substantivos de história voltados à argumentação, a mudança, o conflito e ideais de alteridade, ou seja, características de ensino que se tornaram uma vulgata transformadora no Brasil³⁵.

2- As ênfases dadas aos conteúdos substantivos e não aos meta-históricos, na forma de organização curricular e didática, constituem processos desconexos que revelam os problemas da distorção entre conteúdo/metodologia.

³⁵ THIESEN, Juares; ABREU, Rozana Gomes. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out.-Dez, 2016. FREITAS, Itamar. Reforma curricular, ensino de história e livro didático nos Estados Unidos da América: as experiências de Jerome Bruner e de Eric Donald Hirsch Junior (1965-2014). In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (Org.) **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p.120-128.

Notamos que há nos artigos que analisam as sentenças (as habilidades e competências) da BNCC uma crítica a concepção de ensino de história conteudista associada à organização dos conteúdos com base na tradição evolucionista e do tempo linear. No entanto, os artigos apontam essas limitações, mas não sugerem propostas que auxiliem ao ensino da rubrica “noções, categorias e conceitos” na perspectiva da aprendizagem conceitual³⁶. É interessante notar como o debate envolvendo as orientações entre as diferenças de natureza dos “conteúdos” baseados nos textos de Peter Lee assumem nessas discussões conotações que apontam para as suas definições, quando, na verdade, não se analisa como o ensino se desenvolveria na prática, pensando as especificidades brasileiras e a aula de história. Não obstante, à medida que numa mesma sentença de expectativa de aprendizagem constituída por substantivos, habilidades e valores, produzidas como objetivo de ensino, objetivos a ensinar, se misturam aos conceitos/categorias do método histórico diferentes abordagens dos conteúdos substantivos. Os conteúdos substantivos podem apresentar-se de várias maneiras dependendo da relação conteúdo e método. Estes podem ser constituídos pelos “acontecimentos”, na qualidade de eventos que configuram o conteúdo remetendo ao desenvolvimento ou a própria apresentação dos acontecimentos-chave³⁷. Ou na sua maioria as sentenças são compostas preponderantemente pelos “acontecimentos-chave”, os quais são geralmente aqueles conteúdos/substantivos encontrados nos sumários ou índices dos livros didáticos. E aparecem ainda os conteúdos substantivos representados por personagens, protagonistas, artefatos e conceitos substantivados.³⁸ Ou seja, não adianta apenas diferenciar conteúdo substantivo do metahistórico, à medida que são conteúdos interdependentes nas proposições. Além disso, os conteúdos substantivos, ainda assim, vimos, adquirem diferentes tipos/significados dependo da abordagem proposta pelo objetivo de ensino. E há grandes

³⁶ MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no século XXI. In : **História & Ensino**. Londrina, v.22, n.1, Jan –Jun., 2016, p.7-27; SILVA, Matheus Oliveira. BNCC e o componente curricular História: o que pensam os seus críticos? In: **Boletim Historiar**, n.23, abr-jun, 2018, p.85-106.

³⁷ Os conhecimentos (substantivos) auxiliam na identificação do acontecimento-chave, ou seja, exploram os seus constituintes, ciclo vital (início, desenvolvimento e fim), antecedentes e consequentes. Exemplos: Consequências, semelhanças/diferenças, importância, processo, causas, conceitos, características, decadência, fim, limites, permanências, representações, etc.

³⁸ Segue alguns exemplos: *Artefatos* – códigos de leis, fontes, imagens, patrimônio, propaganda, etc; *Protagonistas* – indígenas, asiáticos e africanos, família real, Egito, Mesopotâmia, EUA, etc; *Conceitos* – cidadania, cidadão, classe, clientelismo, coronelismo, democracia, divisão do trabalho, escravidão, federalismo, ocupação da América portuguesa, etc.

impasses no ensino de história do ponto de vista explicativo em sala de aula, quando por exemplo o conteúdo substantivo, muitas vezes, assume configurações conceituais³⁹.

3- A especificidade do estudante brasileiro

Como observaremos nos capítulos 3 e 4, a Sequência Didático-Histórica Gerativa é um material didático voltado para estudantes dos nonos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Pela nossa experiência as questões relativas às múltiplas temporalidades terão suas lógicas apreendidas com o amadurecimento dos jovens nessa fase. Contudo, salientamos que elementos básicos como pré-requisitos para o estudos da múltiplas temporalidades problematizadas pela história temática devem ser desenvolvidos nos anos antecedentes. Na SDG muitos deles serão reapresentados, como, por exemplo, a categoria tempo cronológico, sem ela a SDG não é possível.

No capítulo 4 para este texto, foram selecionados textos de duas turmas do ensino médio, 2ª e 3ª Séries, de uma escola estadual da Paraíba. Os alunos, em sua maioria moram em bairros afastados do centro urbano e na zona rural, como salientamos no capítulo 1, em assentamentos de Reforma Agrária. Esses fragmentos constituíram, em análise retrospectiva, nosso campo empírico, além da dimensão dos nossos relatos da experiência docente como fonte histórica.

Também gostaríamos de destacar comentários sobre as relações de letramento e alfabetização dos estudantes. Sobre a necessidade de relativização de que os aportes de tais níveis de letramento/alfabetização incidem na formação histórica. Absolutamente que esses níveis interferem. E os estudantes citados, autores desses fragmentos, possuíam o domínio da alfabetização, com problemas referentes à interpretação que se associam dialeticamente a sua formação letrada. Esses problemas de interpretação/letramento entendemos como objetivo do ensino de História.

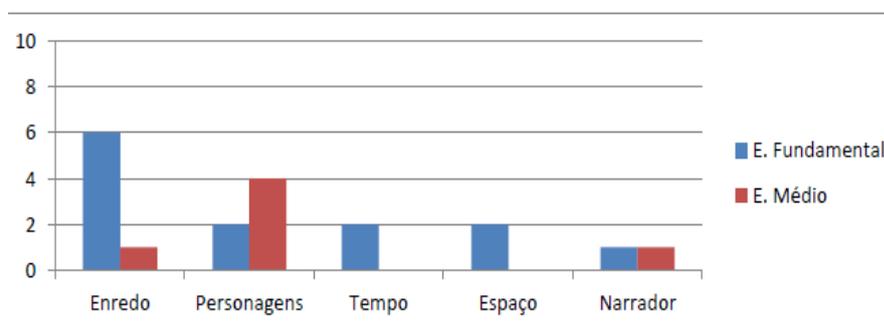
Contudo, para encaminharmos um quadro geral da especificidade do estudante brasileiro relacionado à sua formação em história que corrobore com a ideia de que o conhecimento histórico é complexo, a despeito das questões voltadas para alfabetização/letramento, a traços largos podemos problematizar uma comparação.

³⁹ Sobre os “tipos” de conteúdos substantivos, configuradores, acontecimentos-chaves e os que englobam protagonistas, artefatos e conceitos substantivados ver: OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História. Hoje**, v. 1, nº 1, 2012 p. 269-304.

Discute-se sobre os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes relacionadas às capacidades de desenvolvimento da ordem argumentativa, em atividades de escrita e reescrita, de quadro deficitário no ensino brasileiro. Quando se investiga a produção textual dos alunos em relação a dimensão da Temporalidade e do Espaço em gêneros da ordem do argumentar como as resenhas escolares de obras da literatura por estudantes de escolas de referência em ensino e de perfil cujo níveis de letramento sejam avançados, como no Colégio de Aplicação da UFPE, verifica-se um panorama bastante complexo sobre a compreensão histórica e também possivelmente da identificação da perspectiva deficitária do passado (Lee, 2003), do relacionamento com o passado na forma narrativa.

O gráfico 01 apresenta resultados do estudo de Juliana Santos e Adriana Rosa (2015) que analisaram 20 produções voltadas às resenhas trabalhadas nessa escola de referência. Os resultados desse último estudo exigem reflexão dos professores de história, à medida que os estudantes “letrados” ao resenharem algumas obras desconsideraram as dimensões espacial e temporal da trama narrativa formada por intrigas, personagens, enredo e valores sociais.

Gráfico 1: Percepção de elementos da narrativa



Fonte: SANTOS e ROSA, 2015, p.234.

Nesta pesquisa foi identificado que os elementos tempo e espaço foram citados conjuntamente em críticas de duas resenhas do ensino fundamental, não sendo apresentados em resenhas do ensino médio. Esses números inexpressíveis, segundo as autoras, talvez sejam pelo fato de que a maior parte dos resenhistas ou não sabem o que falar sobre o tempo e o espaço ou não os consideram elementos importantes o suficiente para serem avaliados em seus textos.

4- Os Editais do PNL D e os livros didáticos promovem orientações da aula de história nas escolas brasileiras.

Não é errado dizer que o que se ensina de história na escola brasileira, a despeito da interdição do debate sobre parâmetros norteadores, carecem de orientação teórico-metodológica e prescritiva. Contudo, a relação conteúdo vs. método, principalmente dos achados analisados de conhecimento histórico didatizado por algumas pesquisas ainda não foram incorporados na legislação e, nos manuais do professor, por exemplo. Esse enfrentamento no ensino de História compreende dimensionar a discussão ao direito ao passado que os jovens estudantes, assim futuros cidadãos, terão como legado político-cultural. Em outra perspectiva, que por sua vez se desdobrará na definição de um programa nacional de história pelo qual será possível compartilhar junto aos professores do ensino básico a discussão sobre a relação conteúdo vs. Método, na forma da concretização da metodologia da história, em termos de orientação, em sintonia com esses referenciais de estudo, pesquisa e ensino. Essa discussão, por sua vez, poderá ser contemplada nesse documento – a base nacional – uma vez que aparece ausente nos editais e livros didáticos.

Através do que foi apresentado, de modo sintético, nesses quatro tópicos, a partir da leitura dos artigos que discutiram sobre o currículo de história na BNCC⁴⁰, podemos concluir, através da nossa ação docente e depois pela pesquisa didático-histórica desenvolvida por este trabalho, que as propostas de orientações prescritivas para professores de história, por exemplo, com a finalidade de promover a criação de materiais didáticos e, provocá-los (mediante as expectativas e desafios que também nos mobiliza), em relação à crítica dos seus usos, no nosso caso que implemente o ensino de conceitos históricos voltados aos conflitos agrários, esbarram na falta de definição de um currículo comum. Ou poderiam ser minimizadas nesse sentido. Já que no encaminhamento para esse debate, acreditamos, abre-se uma possibilidade premente de promoção da discussão essencial da relação Conteúdo vs. Método nos processos de didatização em História.

Na verdade, essa questão é um redimensionamento da especificidade do ensino de história no Brasil tendo como comparação outros países modeladores de políticas educacionais para o ensino de história brasileiro como a França e Estados Unidos, os dois de política curriculares centralizada e federativa, respectivamente. O que desenvolvemos sobre as leituras que analisam os PCNs e a BNCC, enquanto expectativa de ensino, ou o que

⁴⁰ Ver nota 30 na página 61 deste trabalho dissertativo.

emerge nas práticas do cotidiano das escolas, configuram-se como resultados da crítica e análise da **dimensão curricular** do ensino do conhecimento histórico.

Reconhecemos também que, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa didático-histórica, nesse movimento, que também compreende a elaboração da abordagem de ensino materializada na proposta didática das **Sequências didáticas gerativas**, de orientação prescritiva, não fazer muito sentido como indicação para uma possível intervenção na aula de história, investigarmos como primeiro passo o que nomeamos como categoria “dificuldades dos alunos”⁴¹ sem destacarmos a crítica ao mito da autonomia discente, como também o mito da autonomia docente. E, assim, voltamos à crítica ao documento de Orientação comentado anteriormente⁴².

Precisamos atentar para formação cognitiva/intelectual e histórica dos estudantes insistindo, a todo o momento, na ênfase da dimensão sofisticada da formação do conhecimento histórico.

Com isso ressaltamos que a responsabilidade associada ao domínio do conhecimento histórico e o seu papel político, não podem ser divididos e uma obrigação de toda a sociedade, e, sim, dos profissionais da História. O que relativiza a autonomia do aluno e do professor de história, o qual, sobretudo, torna-se prejudicado, muitas vezes, independente do reconhecimento das lacunas que envolvem a sua formação inicial. De modo que, injustamente, ambos acabam tendo a responsabilização por não terem alcançado o aprendizado desejado. E o professor e a professora, principalmente, não tendo se tornado um profissional da História na sua plenitude, por isso não devem ser exigidos por práticas educativas avaliadas como negativas na sala de aula relacionada à formação histórica dos estudantes.

Para termos uma ideia do conhecimento abstrato e sofisticado com o qual lidamos, tomamos o ensino de história nos anos iniciais ou fundamental 1. Nesta etapa as propostas dos

⁴¹ Na ideia do planejamento didático e doravante a elaboração de materiais pedagógicos baseado na categoria “dificuldade do aluno” podemos identificar dois problemas relacionados à tradição brasileira. A ideia de “dificuldade” pode se desdobrar em uma visão negativa, em certo contexto, associada ao conceito de “carência ou privação cultural” que influenciou as discussões relacionadas às teorias reprodutivistas na pedagogia brasileira nos anos setenta e oitenta do século passado. A pedagogia brasileira encontrava em Ana Maria Poppovic sua maior expressão na tese da “carência cultural”. O outro problema encontrado são os poucos estudos sobre a “estrutura do conteúdo”, desenvolvidos na perspectiva da teoria do ensino pelos trabalhos de Jerome Bruner e, recentemente, por Lee Shulman que deslocam a questão do ensino-aprendizagem, relacionando-a à construção do conhecimento como um problema específico em cada área. Algumas pesquisas em ensino de História baseados em Chevallard e Shulman que retomam essa discussão se tornaram fundamentais nessa dissertação. É preciso reconhecer que as pesquisas em ensino de história baseadas nesses autores não desconsideram a cultura escolar como componente fundamental que interage com o “conteúdo”. Shulman, por exemplo, se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

⁴² Roteiro para Orientação da elaboração do esquema da dissertação/produto, Op.cit.

PCNs da construção de uma história a partir das experiências de vida dos familiares, ou da influência da história do cotidiano que envolve as memórias e a História, com a necessidade de diferenciação de ambas para a formação do sujeito histórico, pensando dessa forma as vivências dos adolescentes e, inclusive, das crianças, mostraram-se de aplicação bastante difícil para os professores polivalentes na sua maioria pedagogos de formação. Essas perspectivas de ensino, sob influência da Nova História, configuraram efetivos desafios a uma aprendizagem histórica consolidada até para os próprios professores de história.

Vejamos que o conhecimento em História é essencialmente narrativo e se estrutura através de noções que vão se tornando elaboradas (tempo, espaço, evento, sequência, encadeamento, período, etapas, mudanças e permanências), concomitantemente, quando atravessa processos que se constituem e são interferidos pela historiografia, pela pesquisa, teoria e metodologias da história. Ou seja, os historiadores não partem de categorias como tempo histórico, por exemplo, já definidas, de um contexto específico, os historiadores chegam a elas, uma vez elaboradas, em processo.

Ao trabalharem com a produção do conhecimento criando saberes escolares, os docentes, muitas vezes, nos anos iniciais, realizam os processos de transposição didática, tendo que enfrentar diversas redes conceituais de procedimentos. Trata-se das operações de descontextualização, dessincretização, recomposição, desenvolvendo a textualização do objeto de ensino, tendo como objetivo a adequação dos conteúdos históricos com orientação focada no ensino, para as faixas etárias específicas. Os professores são orientados por artigos e manuais especializados em ensino de História a partirem desses elementos elaborados do conhecimento histórico (as categorias históricas), mas, por outro lado, lendo esses elementos como básicos. No processo de didatização, categorias históricas densas são, muitas vezes, confundidas como simples, trabalhadas na forma binária de definição, seguida de aplicação consolidando atividades meramente descritivas. E não como categorias em construção, provocando vários mal entendidos na compreensão da categoria final da narrativa histórica. Os personagens, os acontecimentos, as intrigas passam a compor várias narrativas nesse trabalho da textualização, e, não sendo, essas narrativas, necessariamente históricas.

Se ficamos na base de qualquer relação ensino/aprendizagem do desenvolvimento do pensamento histórico, tomando o domínio da relação entre a leitura e a escrita pelos alunos, pode-se tecer alguns questionamentos a seguir. Há possibilidade de ensino de história, na escola pública brasileira, com níveis de alfabetização e letramento insatisfatórios àquele ano específico cursado pelos estudantes?

As linguagens de mediação e seus usos diferenciados, tais como vídeo, música, a leitura do texto literário apenas pelo professor, ou variadas estratégias de ensino, como dinâmica de grupo, leitura coletiva deleite, escuta de música e roda de conversa, como vemos em todos esses exemplos citados circunscritos à dimensão da oralidade, poderemos continuar, assim, apostando na oralidade, por todos os anos escolares? Até quando, vamos deslocando a produção escrita a uma condição de atividade acessória? Fica evidente, por isso, a necessidade de reconhecer que também somos alfabetizadores e, no mínimo, o fato exige formação, qual o contexto dessa situação na contemporaneidade?

Compreendemos que não há planejamento didático que se organiza a partir da premissa da dificuldade que se desdobra na representação de um conteúdo fácil ou difícil. Afinal, os conteúdos são históricos, têm origem numa rede semântica dos significados dos conceitos e/ou derivam dos métodos históricos do conhecimento. Como sabemos atendem a uma tradição e, estão dispostos, mantidos e retirados do currículo através dos embates sociais e políticos da noosfera. Não organizamos o planejamento didático pelo conteúdo em si, mas pelo que ele engendra na sua constituição curricular como motivos de permanência e mudança. Ora, problematiza-se a sua origem, a sua filiação, legitimidade e interesse político no processo de ensino e aprendizagem.

No estudo da Lei de Terras de 1850 no Segundo Reinado, ou quando estudamos a Formação e destruição de Canudos (1892/1896), ou o Massacre de Eldorado dos Carajás (1996), portanto, conteúdos substantivos que envolvem os conflitos agrários, se escolhe um problema a enfrentar relacionado à elaboração do conhecimento histórico. Na prática tais questões emergem se estiverem vinculadas à diminuição das distâncias de complexidade, durante a mediação entre professores e alunos, das relações de inteligibilidade histórica. Como se vê, se escolhe um problema, ou mais problemas da inteligibilidade histórica.

Estamos diante, portanto, das questões de possibilidade explicativa da narrativa histórica que não prescindem das informações históricas (o que, onde, quando, quem), ao mesmo tempo, que nessa dimensão lógica para sua compreensão fazemos cobranças das explicações, nas quais há intrigas que se criam através das relações causais entre os acontecimentos. Também pensando em modelos explicativos utilizamos conceitos que foram criados posteriormente aos fatos e que expressam, portanto, referenciais anacrônicos que precisam ser trabalhados.

Os processos de inteligibilidade histórica e seus graus de aprofundamento relacionados com as faixas etárias dos estudantes vão além dos objetivos representados nas propostas curriculares (os documentos prescritivos) conhecidas por verbos como identificar, relacionar,

pesquisar, compreender e refletir, os três últimos, por exemplo, por sua amplitude, podem ser vistos como bastante vagos. Em uma visão geral, a inteligibilidade histórica, trata-se da discussão da estrutura narrativa do conhecimento histórico enquanto discurso lógico cuja dinâmica promove ou ensina lógicas argumentativas aos estudantes.

Isso ocorre a partir de que as dimensões narrativas do texto histórico verbalizado ou escrito que produzimos socialmente – o professor que produz historiografia didática e o aluno que descobre a história pela ação do texto-, ambos produzindo saberes históricos escolares em situação didática, em várias linguagens, se desenvolvem em relações de causa/efeito, ou meio/fim que as constituem (1); também que as narrativas em sua elaboração desvelam sentidos de orientação temporal, de empatia com o passado sendo, assim, atravessadas de situações problematizadoras eivadas de anacronismo e representadas por formas retóricas (figuras de linguagem) doravante materializadas no texto da aula e que auxiliam nas explicações (2); os anacronismos que são reconceituados, representados pelas formas retóricas específicas, entre outros elementos constituintes também representados, como a descrição de um cenário, encaminham possibilidades de inteligibilidade (3).

As relações lógicas de inteligibilidade, em uma denominação de Koselleck, envolvem relações entre eventos e estruturas (as relações de temporalidade dos acontecimentos que por sua vez se diluem na longa duração) muito sofisticadas na sua compreensão (4)⁴³. Como didatizamos tais relações na perspectiva da dimensão narrativa inerente ao conhecimento histórico na escola?

A formação em história na escola se baseia na construção desse conhecimento relacionada a como ele é produzido pela pesquisa histórica. Trata-se da **dimensão didática do ensino** do conhecimento histórico que é uma reflexão especial da Didática da História. Em outras palavras, como didática da História “se ensina História como se faz História”, na qual se dialoga por meio de fontes tendo em vista que o passado, materializado em um texto, que a história estabelece como objeto é uma realidade exterior aos discursos impregnados nos documentos.

Dentro dessa relação dialógica compartilhamos necessariamente como ação reflexiva da didática da História que é preciso saber como funciona a história em uma sociedade para

⁴³ Fernando Penna discute essa relação entre evento e estrutura em Koselleck traduzida na história escolar. Quando as estruturas históricas são convertidas em eventos, a sua representação pode ser comprometida pela falta de marcos cronológicos precisos, dificultando os alunos se situarem na narrativa. PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013, p.217-218.

saber o que ela diz⁴⁴. Essa dimensão didática do ensino, em situação escolar, comunga também saberes consesudados pela tradição pedagógica, da psicologia e da sociologia da educação, assim como da tradição do código disciplinar dos saberes escolares em história como garantia do exercício da docência.

É também preciso reconhecer que diferentes perspectivas teórico-metodológicas do conhecimento histórico no ensino mobilizam transformações na maneira como lidamos com esses outros saberes, inclusive, na crítica do que significa o tradicionalmente consensual. Os motivos que levam a mudança de determinada relação teoria/ metodologia na dimensão didática do ensino, enquanto produção do conhecimento histórico, incidem mobilizando toda a cadeia do exercício da docência que lhe é inerente.

Por outro lado, essa perspectiva de que se ensina história como produz História mostra-se muito desafiadora pelo fato que no campo científico

Essa afirmação é comum nos documentos da Associação Nacional de História e corrente também entre os profissionais de História, embora considere que carece de uma publicação onde seja historiada, sistematizada e, aprofundada essa assertiva que envolve toda uma concepção de profissional, de escrita da história e de educação histórica que se deseja⁴⁵.

Podemos aprofundar ainda mais esse contexto conexo com a citação acima, segundo Kazumi Munakata, se as propostas em ensino continuarem enredadas no ativismo imediatista do dia a dia em um contexto, no qual recorreremos à didática e às metodologias de ensino, as quais trabalham com novas linguagens a apropriação dos usos de diferentes narrativas, à despeito de perdermos a perspectiva histórica. Além de outras propostas envolvidas em didáticas em sua dimensão apenas instrumental⁴⁶.

As experiências de ensino da disciplina escolar, talvez, não possam ser generalizadas nesse sentido como afirma Munakata, entretanto, concordamos que a produção do conhecimento histórico, nos espaços institucionais específicos da escola e da universidade, enfrentam, ou tornaram-se parte desse fenômeno do presentismo, conforme adverte esse autor.

⁴⁴ CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 15-16; REIS, José Carlos. O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica, op.cit.

⁴⁵ OLIVEIRA, Margarida. Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória. In: OLIVEIRA, Margarida M Dias; DE OLIVEIRA, Almir Félix B. de Oliveira (Org.): **Espaços da história, espaços de identidades** ensino, memória e patrimônio. Natal, RN: EDUFRRN, 2009, p.26.

⁴⁶ MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.284.

O fenômeno da expansão de discursos não históricos sobre história de modo geral e, em particular, sobre ensino de história. O dique de contenção dessa expansão que prioriza a naturalização das relações humanas pensamos ser da competência institucional do campo da produção do conhecimento, ou seja, dos profissionais de História.

Atualmente, as mídias potencializadas pela tecnologia digital dinamizam e consolidam a expansão de discursos não históricos contextualizados na representatividade do fenômeno da pós-verdade que pode ser caracterizado pela expansão do senso comum, dos usos dos sentimentos e da moralidade como forma de persuasão e das fake news.

De modo que, nesse contexto, as narrativas hegemônicas, ou as memórias, e a história tradicional pode ser um exemplo, têm forte adesão dependendo dos interesses específicos e das técnicas comunicativas de ampliação da sua influência na formação da consciência histórica. Os estudantes em tempo online acessam diariamente e sob influência das mídias produzem e colaboram como agentes digitais na propagação dos discursos não históricos representados como históricos.

A nosso ver a expansão desses discursos não preocupados com a história ou destituídos da perspectiva histórica vem escamoteada cada vez mais pelo consenso utilitário de mais tecnologia e menos humanidade. O que se tornou a experiência do mundo digital pela sociedade enquanto fórum do argumento racional não é mais preocupação dos nichos culturais que desejam apenas a confirmação da sua opinião e não o debate crítico e se aglutinam nesse sentido. Estamos nos referindo às mídias de uma maneira geral potencializadas pelo desenvolvimento tecnológico de uma sociedade em rede⁴⁷. A empatia motivadora pelos novos designs, pela diversidade multimodal nas páginas virtuais, nos blogs e redes sociais da nova linguagem digital dos estudantes egressos da experiência digital não coincide com a empatia da sensibilidade da experiência humana colocada por Larossa⁴⁸.

Isso não pode deixar de ser analisado decorrente do contexto de politização de vários temas sociais, nos quais a História torna-se atravessada por diversos interesses, da sociedade civil, dos indivíduos, do Estado, das corporações de mercado, dos partidos políticos, entre outros. Esses interesses reposicionam a dimensão pública ou função social do ensino de História.

⁴⁷ CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3ed. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

⁴⁸ LAROSSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

Em alguns artigos⁴⁹ Munakata vem problematizando a influência da didática alemã, especialmente o pensamento de Rüsen, no campo do ensino de História brasileiro. Diferente de Munakata, reconhecemos na teoria da aprendizagem de Rüsen a importante integração das orientações da temporalidade à vida prática, traduzidas nas decisões que tomamos no cotidiano. No âmbito teórico-metodológico, a teoria de Rüsen como encontramos em vários artigos promove exercício qualificado da sistematização das análises dos usos do passado.

Mas, afinal, não podemos mais investir na autonomia dos sujeitos históricos em suas capacidades decisórias, aprofundando a politização de temas, ou que o arco dessa politização possibilite a efetivação das participações democráticas dos coletivos ou do indivíduo? Evidentemente, que sim. Contudo, se não relativizarmos os mitos da conformidade entre o conhecimento histórico e a produção dos saberes históricos escolares, além do mito da autonomia inter-relacionados, discutidos nos estudos de ensino de história por Carmem Gabriel⁵⁰, problematizando o campo científico desse conhecimento e o que ele pode oferecer a sociedade, de fato, como busca da verdade crítica, nos parece que a legitimidade social fica profundamente prejudicada.

No livro, *Os usos sociais da ciência*, Pierre Bourdieu relaciona os mecanismos de politização de uma disciplina científica, através das demandas sociais, aos graus de autonomia e heteronomia do campo científico. Para Bourdieu, a autonomia dos espaços produtores de conhecimento (e diferente de Bourdieu pensamos não apenas na universidade, mas também na escola) está relacionada com o poder de refração e retradução frente as demandas sociais. A excessiva politização não poderia ser indício de autonomia, porque muitas vezes a defesa de princípios heterônimos que atravessam o campo por pessoas pouco competentes, tendo em vista as normas específicas, fragiliza sua legitimidade e tornam-se uma das maiores dificuldades das ciências sociais, porque não as desqualificam imediatamente⁵¹.

Neste sentido, Marc Ferro discutindo o tema *Mídias, novas tecnologias e ensino de História*, em conferência, há quase dezoito anos, chamava atenção para o ambiente de desinformação proporcionado, contraditoriamente, pela contribuição da tecnologia em dinamizar o acesso, além de interferir dando publicidade as discussões produzidas pela universidade, pela escola, nas redações dos jornais e pela televisão e no cinema. Ao mesmo tempo em que facilitam o acesso e publicizam, assim, dentro do entrecruzamento confuso de

⁴⁹ Idem, p. 280-292; MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.55-75.

⁵⁰ GABRIEL, Carmem. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: tensões e perspectivas. EBR – **Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017.

⁵¹ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP, 2003, p.21-22.

informações a mídia e as tecnologias influenciavam os modelos ideológicos desses centros (universidade, escola, opinião pública e a arte) de explicação e leitura do mundo.

Como exemplo, Marc Ferro ao analisar a cobertura do Atentado Terrorista ao World Trade Center, em Nova York, em 2001, afirmou que as mídias, na mobilização dos elementos da técnica, da comunicação, para elaboração da história, haviam perdido a capacidade de fonte de inteligibilidade do problema, no sentido mesmo da argumentação histórica, embora as pessoas acreditassem que estavam sendo informadas⁵².

As contribuições do pensamento de Bourdieu e Marc Ferro são interessantes, porque nos faz pensar em uma Didática da História (acionada pelos docentes) que enfrente e deva se posicionar na escola, à medida que no campo da construção do conhecimento histórico os desdobramentos dessa expansão discursiva destituída da perspectiva histórica evitam a preocupação, ou até, inclusive, neutralizam o exercício de contrastes entre questões teóricas de investigação histórica reveladoras das dimensões metodológicas desse conhecimento.

O esvaziamento dessa perspectiva investigativa da teoria/ metodologia como as desenvolvidas por Carlo Ginzburg, citado por Kazumi Munakata por ser o brilhante teórico-metodólogo da microhistória, decorre de certos interesses dos governos e mesmo de empresas na mobilização estratégica de Memórias.

Quando se discute o dimensão pública ou a função social do conhecimento histórico, segundo Margarida Oliveira

é preciso ainda esclarecer para os cidadãos as diferenças entre memória, pesquisa histórica e como a mídia se apropria delas e/ou descarta as duas, quando da sua conveniência. Esse trabalho não defende e, considero que nenhum pesquisador do ensino de História defenda, que a mídia tem que trabalhar de acordo, exclusivamente, com a pesquisa histórica. No entanto, a diferenciação de todas elas precisa ser feita para que os cidadãos possam, a partir das suas informações, consumi-las como bem lhes aprouver. **E esse papel de explicitação das diferenças, é entendido como tarefa da escola.**⁵³

A esse “papel de explicitação das diferenças” intrínseco à dimensão pública ou função social do conhecimento histórico no espaço escolar compreendemos que exige a constante diferenciação entre o que faz o historiador, quando produz conhecimento, daquele que apenas discute sobre história. Ora, se ensina história como se produz História.

⁵² FERRO, Marc. A Mídia, novas tecnologias e ensino de História. Conferência proferida na abertura do V ENPEH, realizado em João Pessoa, em 9 de out., 2001. In **Revista Saeculum**, n.617, jan-dez, 2000/2001, p.11-21.

⁵³ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003, p.171(grifo nosso)

Por isso, baseado nas indicações de Munakata em seu diálogo com texto de Laville, nos orienta com as seguintes argumentações desse autor, nesse sentido:

É necessário entender que, para um não historiador, a narrativa é a parte visível do movimento histórico. Porque, mesmo que a história seja um modo de produção de conhecimento através da pesquisa, o historiador comunica o público não a pesquisa em si, mas o seu produto, sob a forma da narrativa histórica. É somente com certo distanciamento que a interpretação é possível. Foi exatamente isso que aconteceu com as novas tendências intelectuais e os novos participantes para quem a narrativa histórica tornou-se um objeto de conhecimento em si.

Enquanto o **pensamento histórico** é um conjunto de operações intelectuais e de atitudes do tipo daquelas exercidas para produzir os saberes históricos, a **compreensão histórica** é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido que o autor quis lhe dar e sensibilizando-se, ocasionalmente com as suas intenções e pressupostos.⁵⁴

Destacamos, portanto, que há uma contradição se continuarmos nos referindo à compreensão histórica, ou que a consciência histórica, seja equivalente ao pensar historicamente que Laville denomina pensamento histórico⁵⁵.

E, assim, retomamos novamente as análises de alguns artigos publicados sobre a BNCC, tentando o estabelecimento de direções que localizem os temas do domínio da consciência histórica e os temas do domínio do pensamento histórico e suas relações. De modo que nos baseamos nas indicações do historiador Itamar Freitas ao elaborar uma síntese de ideias-forças pelas quais devem passar as discussões sobre o ensino e currículo de história⁵⁶.

No entanto, focado na interpretação comparada das experiências das políticas curriculares com outros países, como a França e os Estados Unidos, para entendermos a especificidade brasileira, Itamar Freitas não analisa, pelo menos nesse momento, detidamente esses princípios teóricos-metodológicos (as ideias força) e seus desdobramentos no ensino de história com esse mesmo objetivo. Realizaremos apenas algumas considerações sobre cada um deles tendo como parâmetros os domínios da consciência histórica e do pensar historicamente a partir da orientação/síntese de Freitas voltado aos currículos:

A) Referindo-se a Marc Bloch; a história é saber controlado dos homens no tempo.

⁵⁴ MUNAKATA, 2009, p.286 (grifo nosso). As argumentações de Laville discutidas por Kazumi Munakata se refere ao seguinte artigo: LAVILLE, C. Em educação histórica a memória não vale a razão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 41, p. 13-42, jun. 2005.

⁵⁵ MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 284.

⁵⁶ FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História para um novo Brasil, Op.cit.

Essa premissa reforça que os processos de didatização precisam dialogar com a ideia de saber controlado. Regras de pesquisa, epistemologia e teoria da história, historiografias como unidades conjuntamente relacionadas. Por outro lado, na textualização didática dos objetos de ensino, algumas categorias, como a *explicação histórica* na qual incide a necessidade poderosa de elementos argumentativos na sala de aula, Fenando Penna discute que o ensino do conhecimento histórico, por ser uma operação historiográfica em ação, significa que o controle exigido pela operação historiográfica dos historiadores precisa ser flexibilizado. Contudo, tal flexibilização novamente se volta para produção do conhecimento histórico na medida como esse conhecimento é estruturado. Ou seja, pela categoria narrativa, a qual na sua construção se vale de figuras retóricas com potencialidade argumentativa. Essa dimensão é muito acentuada no ensino de história e para qual devemos nos debruçar como problema de pesquisa no ensino de História.

B) Referindo-se a Tomás Tadeu da Silva; currículo é um documento de identidade.

Como diz Hobsbawn (1998, p.21-22), todo ser humano tem consciência do passado, no sentido de ter convivido ou convivem com pessoas mais velhas, do amadurecimento associado ao envelhecimento, das vivências que entrecortam e são formadas por vários registros de memórias, inclusive, do compartilhamento de memórias da comunidade em que se está inserido. As memórias estão relacionadas a valores, padrões de comportamento, aos objetivos das instituições, as quais estamos inseridos. Contudo, o trabalho dos historiadores, e do professor da escola básica, é problematizar “o sentido desse passado e localizar suas mudanças e transformações”. Entendemos a consciência histórica com essa configuração de sentido do passado. E ainda a partir das reflexões de Hobsbawn temos que as problematizações da construção de histórias identitárias incidem sobre as críticas pertinentes à consciência histórica, porque “ a projeção no passado de desejos do tempo presentes, ou em termos técnicos, o anacronismo, é uma técnica mais corrente e mais cômoda para criar uma história própria a satisfazer as necessidades de coletivos.”

C) Sob a influência de Rüsen no ensino de história; ensino de história é processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que auxiliam na construção de identidades visuais e coletivas, interferindo na individualização e na socialização.

Essa definição do ensino de História torna-se bastante pertinente voltada à concepção de pensamento histórico, se, como diz Rüsen, em termos hipotéticos consideramos uma

progressão de desenvolvimento na formação histórica, no sentido de que *o pensamento histórico* possibilitaria transformações da consciência tradicional para a consciência genética. Na passagem de cada uma dessas etapas atuaria a consciência crítica como momento de negação dos valores/regras/explicações de cada estágio anterior da nossa relação com o passado como orientação da vida prática. No entanto, a proposta de construção do pensamento histórico parece chocar-se frontalmente com outra formulação de Rüsen a respeito da criação, pelo ensino de história, de uma “moeda cultural” única para Europa, tal qual o euro havia feito à economia⁵⁷.

D) Sobre a influência da escola metódica, do historicismo alemão e, assim, da tradição histórica alemã, em que Rüsen, novamente, é uma referência nos estudos; identidades são elaboradas a partir da memória historiográfica e não historiográfica, sobre o passado recente e o tempo vivido dos agentes individuais e coletivos.

É interessante notar que a recepção do pensamento de Rüsen nas aulas universitárias, em alguns programas, não estão vindo acompanhadas do contraditório e dos desdobramentos das questões colocadas pelo autor, quando comparadas, por exemplo, com a Lei 11.645/08, sobre o ensino das temáticas indígena e africana. Encontramos, inclusive, dificuldades de acessarmos reflexões críticas sobre a influência de Rüsen no ensino de história. Alguns questionamentos feitos por Itamar Freitas e Margarida Dias, nesse sentido, se colocam: “a racionalidade iluminista (a teoria de Rüsen) não estaria em confronto com os projetos de culturas híbridas e ideais multiculturalistas defendidos para a escola contemporânea?”⁵⁸ Para Kazumi Munakata, devemos nos perguntar qual efeito tem a concepção de uma consciência histórica relacionada ao fato de que todo e qualquer ser humano se relaciona com tempo e constrói narrativas “Que efeito para o ensino produz isso?” Esse autor é bastante crítico com ideias sobre o ensino de história na África do Sul na esteira do pensamento de Rüsen que “os livros didáticos, devem desenvolver uma cultura comum e uma visão compartilhada da história comum do país; o que significaria essa “história comum”?”⁵⁹

⁵⁷ MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.55-75.

⁵⁸ FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica In MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Ed. CRV, 2016, p.471- 480.

⁵⁹ MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história, Op.cit, 2015.

E) Referindo-se à Margarida Dias e Antoon de Baets; o passado é um direito de todo cidadão sobre o qual os historiadores devem defender, além de estarem por dever de ofício predispostos a investigar e se posicionar sobre diferentes passados;

Como se dão as relações entre conhecimento histórico, leituras políticas do passado e formação de memórias coletivas? Historiadores que tiveram uma formação acadêmica semelhante e que usam técnicas de pesquisa parecidas podem fazer diferentes leituras e apropriações políticas do passado. Diante disso, sem dúvida, o profissional de história não tem o poder de dizer como deve ser lido no presente o que aconteceu no passado. Contudo, ele precisa defender o direito de formação crítica dos cidadãos para conhecer o seu passado. Os historiadores e o professor de história podem ser o especialista, acobertado de instrumentos teórico e metodológicos, saber explicar como o que aconteceu no passado tem sido lido através do tempo, formando memórias concorrentes. Esse procedimento, talvez, de estar se posicionado diante de memórias concorrentes, e memórias por vezes em conflito permanente, pode ser a chave para compreendermos a construção das identidades sociais coletivas, e se essa construção tem relações com processos de alteridade que legitima a defesa da humanidade. Assim, podemos estabelecer críticas aos processos de didatização por “tipos de história”, sendo possível buscar o conhecimento histórico relacionado às demandas sociais e nos distanciar do relativismo.

Daí, a partir dos desdobramentos gerais dessas ideias-força, temos a indicação de um eixo-problema, em relação aos desafios da didatização do conhecimento histórico. Foi possível vislumbrá-lo decorrente das três vertentes, as quais articuladas, quando pensamos as dimensões do ensino do conhecimento histórico aparecem reciprocamente conflituosas. Devido a sua densidade epistemológica, em conexão às suas finalidades sociais e a indefinição de uma base comum, a qual está relacionada a especificidade prescritiva do ensino, podemos fazer um encaminhamento nas tramas da didatização do conhecimento histórico.

Na verdade, precisamos como *dever de história* esclarecer, aliás, da explicação das justificativas aos usos diferenciados na sociedade, mais precisamente no espaço escolar e da sua interação com o mundo exterior, dos sentidos incorporados pela cultura histórica que estão relacionados aos parâmetros das escolhas realizadas no nosso ofício e que rebatem na discussão da relação conteúdo vs. metodologia.

E entendemos essa operação como tática política, de nos posicionarmos entre a atitude crítica e ética diante da “manipulação” do domínio da consciência histórica, que não é necessariamente negativa, quando se discute o bem comum, e diferentemente, as necessidades de domínio do pensamento histórico. Esses domínios do conhecimento são objetos permanentes de reflexão da Didática da História. Da articulação desses processos, quando pensamos a formação histórica na escola básica, a partir dos limites políticos das intencionalidades das demandas sociais.

Inclusive, sabemos que alguns referenciais para o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico já haviam sido discutidos na década de 1960. E, assim, antes do Golpe Civil-Militar e da Constituição de 1988, portanto, se debatia sobre a função social da História como formadora do sentido de humanidade e indiscutivelmente democrática em alguns artigos da Professora Emília Viotti da Costa⁶⁰.

A legitimidade social do ensino de história, estamos argumentando, a partir da questão da didatização torna-se crítica quando associada a um estado de contínua contradição e pouco problematizado para as aulas de história, do *equivoco da equivalência que pensar historicamente, envolve processos cognitivos da especificidade da pesquisa histórica e didáticos do campo historiográfico discutidos por Laville coincidentes com o desenvolvimento da consciência histórica.*

A História situa-se no campo da hermenêutica, tendo conseqüentemente, regimes de verdade, metodologias, conceitos e problemáticas e, principalmente, finalidades que na especificidade da dimensão do ensino extrapolam o conhecimento acadêmico, relacionando-se as demandas sociais. Essa especificidade da dimensão do ensino no âmbito escolar, e também, nos espaços não escolares, nos quais há aprendizagem histórica, refere-se ao caráter intrinsecamente educativo da História.

A História na sua polissemia entre o vivido e a narrativa artificial do passado constitui um duplo registro de significação como ciência/consciência, explicação/compreensão, o que dificulta os processos de didatização, quando confrontada com o caráter intrinsecamente educativo na perspectiva do ensino, tendo que lidar com a dimensão dos valores.

A dimensão axiológica pode ser representada pelos valores que envolvem questões relativas aos sentimentos e traumas, vontades, as virtudes, a consciência de deveres e a consciência cívica, a ética, as utopias e sobretudo a defesa da existência humana e as

⁶⁰ Essa discussão foi profundamente desenvolvida pela professora Margarida Dias. Ver: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado** – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

vivências democráticas. Os valores são representados pelo projeto de nação que queremos ser e já existe no país uma legislação⁶¹ que norteia uma base para o ensino de história com valores que devem conduzir, em termos de princípios, a reflexão sobre a relação conteúdo vs. metodologia. E como ocorre essa interferência na produção do conhecimento histórico e nos saberes escolares? Os valores incidem na metodologia provocando o *efeito da diferença e ruptura*. Como interpela Itamar Freitas:

Valores como objetos de aprendizagem histórica. Então devemos ensinar valores? A resposta mais geral é sim. Valores são aprendidos. Eles não nascem conosco. São adquiridos ao longo do tempo das nossas vidas e por isso dizemos que os valores são históricos e não transcendentais. Observem que essa resposta só foi elaborada porque partilhamos de dois valores: humanidade e historicidade. Ao afirmar que os valores são históricos e não transcendentais eu revelo filiação à uma crença de que não é possível verificar se o valor à vida foi mesmo anunciado por um deus criador, já que a regra para eliminar os sujeitos tem sido modificada nos últimos 500 anos ou, ainda, que matar uma pessoa é um direito concedido ao indivíduo ou ao Estado, a depender da cultura da qual você se refira ou na qual esteja imerso. O valor da vida, enfim, não é o mesmo (não vale) para todas as sociedades contemporâneas⁶².

Essa interferência atribuída a reflexão sobre as questões teórico e metodológicas da produção do conhecimento histórico significa que o ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos possam formar os valores aceitos como válidos para a vivência democrática em sociedade. A dimensão pública do ensino do conhecimento histórico é que é responsável pela definição, mudança, ressignificação de programas ou conteúdos na esfera escolar.

Essa dimensão se efetiva quando os professores têm condição mobilizadora de desestabilizar na prática do ensino os condicionantes que ainda implicitamente reiteram o vínculo do ensino de história traduzido como ensino de conteúdos. A permanência dos conteúdos, dos conteúdos tradicionais, é constituída por movimentos antagônicos ao efeito da diferença. O que são conteúdos tradicionais? Conteúdos tradicionais são aqueles vinculados a necessidade de saber toda história, como se fosse possível, como conteúdos únicos assentados em uma memória que secreta supostamente a verdade histórica. Ou são tradicionais no sentido que o conteúdo é um tipo de história, algo por si só definido e sem necessidade de problematização, que se compara, um com o outro, e o ensino, desse conteúdo, se reduz a um transporte de um ponto de vista de um “conteúdo” para outro ponto de vista

⁶¹ Nos referimos aos artigos da Constituição, o artigo 3, por exemplo, ao art. 27 da LDB e as Diretrizes Curriculares nacionais para educação básica entre outros..

⁶² FREITAS, Itamar. Valores como objeto de aprendizagem histórica. In BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceni; CREMA Everton (Org.) **Tecendo Amanhãs: O Ensino de História na Atualidade**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Sobre Ontens, 2015.

“dele”. Por isso discordamos que se ensina história por processos didáticos de confrontação entre “tipos de história” relacionados a determinado conteúdo.

Ainda sobre a interferência dos valores na relação conteúdo vs. metodologia na produção do conhecimento histórico.

As heranças culturais do passado representadas pelas grandes narrativas tornam-se acordadas socialmente como parte dos conhecimentos e valores necessários à formação de identidades. A história identitária, como sabemos, vem influenciada pela sedimentação dessas narrativas enquanto memórias que destacam as elites ou grupos socialmente excluídos.

Apesar de muito criticadas no que se refere à formação humana, essas narrativas, entendidas como anacrônicas pela ilusão de que a história de cada um, ou de um grupo, os camponeses por exemplo, estariam necessariamente associada a uma história totalizante, à uma memória coletiva, ainda continuam presentes no currículo escolar e na formação docente. As narrativas escolares, que compreende os livros didáticos, além da aula de história como texto produzido pela operação historiográfica escolar docente⁶³, se constituem em uma composição de história e memória.

Como dosar e articular esses dois registros, sem negar, nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória?⁶⁴

O estudo da história na perspectiva teórico-metodológica, entre outras questões discutidas ao longo desse texto, é um esforço de alteridade como afirma Joana Neves. E interpretamos que a lógica do campo científico não se efetiva pela exclusão/negação da alteridade. É dessa forma que realizamos a leitura de Bourdieu:

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc, que são, no entanto **relativamente independentes das pressões do mundo social** global que o envolve. De fato, as pressões externas, só se exercem por intermédio do campo, são **mediatizadas pela lógica do campo**⁶⁵

E, talvez, por não se comprometerem explicitamente em uma “atitude crítica” com a alteridade, mediatizadas pelo conhecimento histórico, alguns historiadores minimizam a

⁶³ Conceito desenvolvido por Fernando Penna. PENNA, Fernando Araújo, op.cit.

⁶⁴ GABRIEL, Carmem. T. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, 2003, p.174.

⁶⁵ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP, 2003, p.21. (grifo nosso)

importância da “questão teórico-metodológica”⁶⁶, ou seja, a sua explicitação, perdendo espaço para outros personagens que falam apenas sobre história, embora não a produzam, estrategicamente dentro da disputa política pelo direito ao passado.

Na verdade, é fundamental que os professores de história questionem a lógica do campo científico ao discutirem o comprometimento ou não do saber acadêmico, produzido pela pesquisa histórica, na crítica e desconstrução das mitificações produzidas pela memória e, principalmente, pelos interesses que envolvem as permanências de determinadas memórias históricas.

Os efeitos da ruptura e da diferença, aos quais estamos nos referindo, podem ser desencadeados e, controlados, quando entrecortados pela epistemologia (tempo estrutural), a teoria da história (tempo conjuntural) e a metodologia da história (tempo do acontecimento),⁶⁷ de modo que seus desdobramentos, como afirma Roger Chartier, não se contrapõem ao reconhecimento que é na condição de herdeiros do passado, primeiramente, que os historiadores se relacionam com a narrativa construída no instante do agora. Essa noção de herança, que necessariamente não coincide com a consciência histórica hegemônica, faz com que “o passado se perpetue no presente e assim o afeta”⁶⁸ e nos interpele por dúvidas, novas perguntas, ou seja, nos traga inquietações que produzam tais efeitos e diferenças.

Na metodologia da história quando buscamos a ruptura e a diferença significa que os sujeitos históricos se reconhecem nas culturas e histórias (outras) que moldaram o mundo em que convivemos. As mobilizações pelos ideais de mundo democrático e justo, pela defesa da humanidade criam responsabilidades na prática docente de projetarmos novas temporalidades, de possibilidades diferentes, inclusive, àquelas que foram por vários motivos silenciadas, e que precisamos investigá-las à contra pelo como lemos em Benjamim com possibilidades outras de presente e futuro.

Cecília Goulart, através da leitura de Bakhtin, coloca que a ação alteritária nos encaminha para ver e compreender no outro o que ele próprio não tem condições espaciais e temporais, de realizar. Esse outro (ou outros) encontramos em vários lugares, um deles, pode ser nos arquivos e, principalmente, o estudante em situação educativa.

⁶⁶ Essa é a principal crítica do historiador João Carlos Reis . Ver REIS, João C. O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica. In OLIVEIRA, Carla Mary S.; CORDEIRO, Serioja C. (Org.) **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.11-35.

⁶⁷ O relacionamento entre essas três dimensões temporais para refletirmos sobre a relação método vs. conteúdo foi proposto pela professora Rosa Godoy. Ver: GODOY, Rosa Maria. Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Uma Clássica Questão em um Novo Tempo. In: **Saeculum** – Revista de História –Nº 6/7 – João Pessoa: Jan./Dez./2000/200, p.67.

⁶⁸ CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p.16-17.

Na alteridade, a reponsabilidade que abre possibilidades, diz Goulart, só ocorre, à medida que “para ver o outro, preciso sair de mim, na expectativa de vivenciar ou narrar outras disposições sociais”⁶⁹.

Assim, diante das questões levantadas até aqui sobre a complexidade da produção do conhecimento histórico e o seu ensino, não seria necessário destacar que a nossa contribuição para discussão da relação conteúdo vs. metodologia no ensino de História, tratada na defesa da indispensável articulação das quatro dimensões consideradas no processo de didatização, fossem respondidas em definições diretas de conotação instrumental ou técnica.

Como se ensina história? A contribuição é um percurso para o qual desenvolvemos o reconhecimento da multidimensionalidade do ensino do conhecimento histórico. A articulação e dinâmica dos saberes históricos permeiam *a dimensão prescritiva, a dimensão curricular, a dimensão didática da história e a sua dimensão pública*, as quais acompanharemos integradas no entendimento do ato educativo em situação a seguir.

⁶⁹ GOULART, Cecília. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In Gonçalves, Marcia de A.; Rocha, Helenice; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p.263-281.

4 A UNIDADE CONTEÚDO/MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DOCENTE

*A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim uma **articulação epistemológica**. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado⁷⁰.*

*Normalmente, os historiadores não se mostram interessados em explorar as **implicações teóricas do seu trabalho**. Os colaboradores de jornais como *History and Teory* são a maior parte das vezes (...) os filósofos que debatem questões de história de um ponto de vista um tanto distanciado, dado que estão mais familiarizados com livros de história do que com a prática efectiva da investigação histórica. Por outro lado, as reflexões sobre metodologia, mesmo dirigidas por historiadores contemporâneos parecem às vezes ingênuas ou confusas a espíritos filosoficamente formados. **Esse divórcio entre prática e a teoria explica porque certas discussões sobre conceitos tais como causalidade, narração..., são – com algumas exceções- um pouco decepcionantes⁷¹.***

4.1 OS EIXOS TEMÁTICOS COMO DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A partir de meados da década de 80, acontecia em diferentes espaços institucionais – nas escolas, nas universidades, na imprensa – um debate sobre reformas curriculares que vinculavam a escola e o ensino ao chamado processo de redemocratização política do país. Nessas discussões a escola foi vista como um lugar privilegiado a partir do qual ocorreriam mudanças na sociedade, já que o objetivo do ensino seria a formação de um novo cidadão, o cidadão crítico entendido como aquele sujeito que participa ativamente das instâncias políticas e sociais do seu tempo.

Os debates e produções acadêmicas com orientação teórico-historiográfica ligada aos *Annales* ganham desenhos mais nítidos no Brasil a partir dessa mesma década. E na perspectiva da história do ensino de História a metodologia de ensino voltada aos eixos temáticos foi se consolidando como um marco associado à ideia de renovação da produção do conhecimento histórico escolar representada pela história temática.

De todo modo, as críticas à matriz historiográfica tradicional são encontradas dentro de um discurso muito coeso nos anos oitenta como é possível constatar no conjunto de

⁷⁰ CANDAU, Vera. Apud LELIS, Isabel Alice, p.51. (grifo nosso)

⁷¹ GINZBURG, C. Ekphrasis e citação. In GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.215. (grifo nosso)

propostas curriculares que emergem como política educacional dos estados, no contexto da redemocratização, não só em São Paulo e Minas Gerais, que se tornaram as mais conhecidas propostas, mas também em outros estados, como a de Pernambuco, estudada por Marta Margarida Lima⁷².

Contudo, o fato de os PCNs operarem com uma escala de abrangência nacional permitiu o acirramento do combate travado contra essa concepção historiográfica. Essa amplitude deve-se sem dúvida ao papel desempenhado pelo Ministério da Educação, mostrando que o debate fomentado pelo Estado, aglutinando as propostas locais, mobilizou a sociedade civil em geral, interferindo pelo menos na publicização de orientações teórico-metodológicas para o ensino. O que traz alguns subsídios em um país continental como Brasil no encaminhamento de reflexões para se pensar um sistema curricular centralizado.

Em termos de inovação alguns pesquisadores do ensino de História se posicionaram sobre a história temática através de publicações contemporâneas concomitantes à efetiva distribuição dos PCNs e a sua recepção pelos professores nas escolas. Em um ambiente de reiteradas menções que se fazia a esse documento nas formações continuadas pelas redes municipais como ponto de partida entre o prescrito e a apropriação efetiva. Ernesta Zamboni e Katia Abud se referiam nesses textos positivamente à história temática, analisando o contexto da sua implementação. Segundo Zamboni,

Na década de 80, no final da ditadura militar, quando já se prenunciava a redemocratização, foi necessário que se pensasse em um novo currículo para as escolas. Os estudos sobre a aprendizagem e as investigações referentes a procedimentos teórico-metodológicos adotados nos estudos historiográficos e os novos objetos propostos pela História Nova mostravam o conservadorismo existente nos currículos anteriores e a necessidade de se pensar em uma outra escola, com outras propostas educacionais. Alertavam, também, para a importância da participação ativa de todos os professores nos processos educacionais e não aceitavam a separação entre pesquisa e docência. Temas políticos existentes nos currículos são abandonados e temas culturais e sociais ocupam espaço de destaque na dinâmica do ensino de História⁷³.

Para Katia Abud, a inovação decorria da expectativa do ensino por meio de conceitos e categorias históricas explicativas, relacionadas ao cotidiano, as quais reorganizariam a dimensão curricular em contraposição a divisão tradicional em antiga, medieval, moderna e contemporânea. Como disse a autora,

⁷² LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2002. Ver também: FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

⁷³ ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. In: **História & Ensino**: Revista do Laboratório do Ensino de História/ UEL, Londrina, Ed. UEL, 2005, p.14.

O surgimento de uma produção histórica que se pautava por críticas às formas então consideradas tradicionais e pela introdução de conceitos e categorias explicativas que até então eram desconsideradas forneceram o embasamento necessário para que os novos currículos e propostas se orientassem pela negação ao etnocentrismo, pela valorização do cotidiano como categoria explicativa e pela rejeição ao quadripartismo da História. A reorganização da História a ser ensinada, pelo menos nos documentos curriculares oficiais, passou a ser regulada por outros parâmetros e a se fundamentar em conceitos e categorias explicativas, que até então não tinham sido consideradas para o conhecimento escolar, como o cotidiano. Surgiram também diferentes propostas de periodização que fugiam da divisão quadripartite da História e sugeriam a tematização do currículo como um modo de superar a organização cronológica, que se fixava quase sempre na datação⁷⁴.

Por outro lado, se a abordagem temática no ensino de história gerou expectativas bastantes promissoras à aprendizagem histórica, a sua aplicação, por parte dos docentes, assim como a sistematização e a ausência de pesquisas na área sobre como os professores de história a desenvolviam ou desenvolvem atualmente, que inclusive poderiam nessa dimensão analítica auxiliá-los nos limites da sua atuação, configuram uma realidade na qual elementos essenciais da produção do conhecimento histórico escolar pela transposição didática no que diz respeito ao aprofundamento dos eixos temáticos ainda não foram resolvidos.

Estudos recentes realizados por Cinthia Araújo, Carmem Gabriel, Aparecida Tursi apontam contudo que, embora com variações e alguns reajustes, essa perspectiva tradicional combatida pela história temática se mantém forte e de difícil desestabilização, no âmbito da historiografia escolar. Entre os exemplos indicativos nesse sentido são as escolhas dos livros didáticos pelos professores concentradas em propostas voltadas à história integrada e a história intercalada por exemplo.

Diferentemente de Ernesta Zamboni e Abud, a leitura feita por Kazumi Munakata do contexto das reformas curriculares discutidas, em artigo bem citado e publicado em 2001, Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil, afirmou que

A proposta da história temática acarretou, ao menos entre os professores da rede paulista, uma consequência, embora involuntária: a produção em massa da ignorância. Os professores não apenas tinham dificuldades em agrupar por temas os conteúdos históricos, mas quando tentam fazê-lo percebiam que nada sabiam sobre o tema assim construído⁷⁵.

⁷⁴ ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. In: **História & Ensino**: Revista do Laboratório do Ensino de História/ UEL, Londrina, Ed. UEL, 2005, p.30.

⁷⁵ MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.284.

Munakata trouxe para discussão em relação à historiografia didática, no caso os livros paradidáticos, as considerações de Jacques Le Goff sobre as reformas curriculares de história na França. Esse país foi um dos primeiros a tentar estabelecer oficialmente um currículo pautado na abordagem temática e nas palavras críticas de Le Goff, depois incorporada pelo autor no artigo, que a história temática estava sendo entendida como uma “história em fatias”. Munakata também discutiu que a ideia da proposta era confundida como orientação obrigatória, à medida que os professores se queixavam que não opinavam sobre a reforma curricular.

Os impasses à respeito das reformulações curriculares nos indagam sobre a história do ensino de história das práticas em sala de aula, vinculando eixos temáticos com a problemática de ensino de conceitos históricos e das múltiplas temporalidades. E para encontrarmos respostas sobre as práticas de sala de aula de modo a se pensar os processos de didatização dentro do contexto das expectativas de como se ensina (ou se aprende) e, principalmente, de quem ensina e como foi ensinado, podemos desenvolver esse percurso comparando, quando tais expectativas e mesmo as práticas de ensino ou a experiência docente são debatidas entre os especialistas que se voltaram aos projetos pedagógicos de orientação teórico-metodológica prescritiva. Como aconteceu tanto em relação aos PCNs, quanto a BNCC.

A pesquisa didático-histórica relacionada à análise retrospectiva da nossa prática auxiliada por essa releitura, acreditamos, contribuiu ao longo dessa seção nessa perspectiva. *A reflexão da didática da história na pesquisa didática-histórica coincide com as arguições sobre a história do ensino de História que desvelam a historicidade das práticas de ensino.*

Daí, ao realizarmos a análise de fragmentos de sequências didáticas que ainda não possuíam efetivamente eixo gerativo (entre os módulos desenvolvidos) na prática de sala de aula, pudemos constatar depois nexos aproximados de desenvolvimento do conhecimento histórico escolar proporcionados pela compreensão do conceito histórico que era problematizado como eixo articulador. A definição de eixos aglutinadores e de articulação citados nessa passagem em sequências didáticas na história escolar serão vistos a seguir.

Durante as mediações realizadas no ato educativo materializada por exemplo na exposição didática surgem as dúvidas e a produção de argumentos construídos pelos estudantes. Esse fragmentos de textos reavaliados e uma vez experienciados conduzem a identificação da potencialidade da articulação dos conceitos campesinato e grilagem e da metodologia, nesse sentido, em alguns atos didáticos, tornando poderosa a aquisição de conhecimentos históricos didatizados na dimensão do ensino/aprendizagem.

Esses achados foram e são sistematizados e refletidos a partir da especificidade do ensino, tendo como objetivo a reflexão conceitual em história. O que significa que desenvolvemos uma abordagem focada no ensino que emerge como hipótese interna diante da ressignificação de ações de ensino pretéritas. O que nos fez redimensionar uma definição, formatação e proposta de aplicação de sequência didática objetivada a posteriori: *a sequência didática-histórico gerativa*.

A Escola dos Annales apresentou diversidade de fases, vertentes, enfoques, contudo, apresentaremos alguns de seus pontos na tradição do ensino de história brasileiro associada às aprendizagens históricas refletidas como um investimento na apropriação de conceitos históricos. Seguimos a discussão da história temática sobre ensino de conceitos, reconhecendo a influência dos Annales na prática pedagógica em história pelo domínio dos conteúdos como meios e não como fins da aprendizagem. Tendo como foco a questão de operacionalizar múltiplas temporalidades no ato educativo em situação escolar de um conceito específico, no nosso caso, a grilagem de terras.

Do modo como a sequência didática gerativa pode possibilitar em sua problematização a interligação do ponto de vista da relação conteúdo vs. método nessa operacionalização.

Essa noção de temporalidades múltiplas é incorporada ao ensino de história pelos eixos temáticos, publicizada a partir dos PCNs, com reflexos sobre muitos pesquisadores da área, como uma estratégia para deslocar a noção de linearidade eurocêntrica e a história factual, abrindo pistas para se pensar outros sentidos possíveis para o significativo processo histórico.

O ensino de conceitos históricos mobilizados em torno de múltiplas temporalidades relaciona-se nessa perspectiva à concepção braudeliana, a qual envolve na construção do processo histórico as articulações entre os ritmos de tempo, estrutura, conjuntura e evento que interferem na representação do tempo histórico. A estratégia representou o combate à matriz historiográfica tradicional, que entre outras características, se baseia na concepção de processo histórico eivado do tempo de sentido único como progresso ou evolução das relações sociais.

A concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades também objetiva compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social, cultural.

O conceito de processo histórico supõe a enunciação resultante de uma construção cognitiva dos historiadores. Assim, o processo histórico resulta da captação cognitiva dessas

práticas, ordenadas e estruturadas de maneira racional embora os processos não tenham existido exatamente como descritos, eles podem ser sedimentados na realidade social.

A dimensão de elaboração no sentido de uma aquisição cognitiva em permanente construção permite entender a possibilidade das diversas interpretações do passado histórico, dependentes de posicionamentos teóricos e metodológicos diferenciados. A discussão sobre processo histórico implica na reflexão de sentidos da história, na qual se dimensiona a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que resulta de uma construção social da qual faz parte o historiador e tem importância fundamental, como ponto referencial das relações sociais no cotidiano.

Enfim, a concepção de processo histórico problematizada à luz de múltiplas temporalidades se contrapõe ao sentido hegemônico do significante *processo* – como fatos que se encadeiam em uma sequência temporal linear. Na aula de história na escola básica os desafios voltam-se as explicações das lógicas narrativas, ou dos sentido da narrativa, desenvolvidas durante a exposição didática e viabilizados pelas causa/efeito e meio/fim entre os acontecimentos, de modo simultâneo e plural.

Na historiografia brasileira do final da década de 1970, nomeadamente o trabalho de Edgar De Decca já lançava a impossibilidade de se pensar o “fato histórico” como dado objetivo. O trabalho revisionista de De Decca discutiu a Revolução de 30 enquanto construção, em processos permeados na longa duração, nos quais se prevalecem os interesses da classe dominante. De modo que, ofereceu elementos para que os professores repensassem, na época, a relação do conteúdo histórico com os objetivos que se estabeleciam para o ensino de História.

Na década seguinte e, principalmente, nos anos noventa esse sentido hegemônico de processo histórico quando ligado à matriz marxista passa a ser criticado de maneiras diferentes, respectivamente. Pelos professores que avaliando a pedagogia crítico-social dos conteúdos discordavam da defesa dos princípios de autoridade dos conhecimentos historicamente constituídos direcionadas ao ensino de conteúdos para as camadas subalternas, da maneira como se desconsiderava as particularidades e os códigos culturais desses grupos excluídos.

Já na década de 90, a rejeição a essa matriz aparece associada a crítica à concepção de tempo linear direcionada em um primeiro momento à história tradicional. No PCN História a história marxista, por conta da dimensão temporal e perspectiva globalizante deixa de ser uma matriz de referência para produção dos saberes escolares.

Considerando os limites deste texto voltado aos processos de ensino, notadamente a didatização do ensino do conhecimento histórico, entrecortado por suas dimensões prescritiva, curricular, didática e pública, centramos o foco de análise empírica no tratamento didático das múltiplas temporalidades. Em uma versão geral, como fatos pertencentes a temporalidades diversas, mediados pela problematização de conceitos históricos, pudessem ser relacionados por elementos comparáveis na trama da didatização.

A releitura do ensino de história por eixos-temáticos nos mostrou os limites da expectativa dessa modalidade de ensino em termos da epistemologia da elaboração do conhecimento histórico. Por outro lado, os historiadores que discutiram a história temática, pensando o ensino, em alguns artigos⁷⁶, trouxeram contribuições para reposicionarmos tais dificuldades de didatização e implementá-las nas reflexões sobre as sequências didáticas em história, as quais por sua especificidade se aproximam dessa metodologia.

O ensino temático como alternativa inovadora ao ensino de história tradicional incorporou discussões da Nova História francesa e dos historiadores da moderna História Social inglesa, como Christopher Hill, Eric J. Hobsbawn e Edward P. Thompson. Vários deles influenciaram na consolidação da pesquisa da história agrária brasileira, por outros historiadores como Márcia Motta, por exemplo, que ressignificou a perspectiva histórica das práticas de grilagem brasileiras.

Organizando os desafios da **didatização** pela metodologia dos eixos temáticos, seguiremos inicialmente uma síntese sobre o que significou a proposta de história temática, segundo Flávia Caimi⁷⁷:

- a) **substituição da história narrativa pela história-problema;**
- b) incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política;

⁷⁶ PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa G. Abordagem Temática no Ensino de História. In **Ensino de história: desafios contemporâneos**. BARROSO, Vera Lucia Maciel. [et al.] (Org.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.169-181. CERRI, Luis F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para educação básica. In **Antíteses**, vol. 2, Jan-Jun, 2009, p. 131-152.; CAIMI, Flávia Caimi. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In **Anais Anpuh- Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009, p.1-10; SAGATI, Siumara. **A abordagem temática de conteúdos como metodologia para o ensino de história no ensino médio**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/589-4.pdf>>. Acesso em: 17 abril. 2018; PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luís Fernando. Pensamentos de Professores de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos de 1980. **Anais Anpuh- Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005; GABRIEL, Carmem Teresa Gabriel. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, 2015 p. 32-56.

⁷⁷ CAIMI, Flávia Caimi. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In **Anais Anpuh- Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009, p.1-10

- c) novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico e ampliação do conceito de fonte;
- d) aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas;
- e) reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica;
- f) relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade;
- g) **alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades;**

Desta listagem de características da história temática acreditamos que, com exceção das letras a), d) e g), as demais foram contempladas com toda a discussão realizada no capítulo 2 na tentativa de definição de um eixo de didatização em uma abordagem de ensino voltada às reflexões problematizadoras das relações disputadas entre o pensamento histórico, o que é pensar historicamente, e a consciência histórica. Em resumo a didatização do conhecimento histórico como foi discutido encontra suas pistas em relação a como ele é construído pela pesquisa.

A seguir, vamos nos deter na transposição didática aos dois itens destacados em negrito relacionados às categorias fundamentais desse conhecimento, a narrativa, a temporalidade e o espaço.

Para Jacques Le Goff, a história temática não significava a uma substituição de uma narrativa da história política ou econômica, interpretada como tradicional, para uma narrativa de temas diferentes, em fatias, o que não representava necessariamente a mudança pretendida com a crítica feita à história narrativa. Na verdade, o conhecimento histórico é essencialmente narrativo. Le Goff discutia a necessidade na pesquisa assim como no ensino de que deveria ser criticada uma história narrativa, à medida que ela se transformava em memória histórica inquestionável⁷⁸.

A história temática dessa forma é, ao mesmo tempo, uma história-problema, porque se propõe a partir de perguntas do presente contribuir para romper a memória histórica, pensando nas possibilidades de uma história de descontinuidades e de permanências, mas pensando, sobretudo, numa História de longa duração. Nesse sentido a história temática é

⁷⁸ LE GOFF, J. História e Memória. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

totalizante preocupada com a composição de uma rede explicativa, não em fatias, que vê o presente como produto dos jogos de força do passado.

À propósito, estamos nesse texto alternando os termos história temática e história por eixos temáticos indistintamente como fazem alguns autores⁷⁹, diferentemente de Circe Bittencourt, para em diante enfatizar que o núcleo gerativo de articulação entre os módulos que compõem as sequências didáticas gerativas não são a abordagem temática em si, mas precisamente o método histórico que incide sobre os temas ou sub-temas sob a égide mediadora dos conceitos.

Para a compreensão dessa questão é importante salientar a distinção entre a história temática vista como uma forma de organização curricular (há muito discutida pelos historiadores) e, por outro lado, a história temática discutida na perspectiva da organização didática como problema de investigação.

Nesta última os processos de explicitação dos conteúdos, a textualização interna do objeto de ensino como componente principal à didatização não se efetiva com a exclusão da diacronia como elo condutor dos anos/séries/ciclos, ou seja, como é definida a história por eixos-temáticos a partir da análise da historiografia didática escolar representada pelos livros didáticos. Na produção dos saberes históricos escolares há na exposição didática realizada em sala de aula a impossibilidade da exclusão da diacronia que é uma característica da história temática.

Para Circe Bittencourt a diferença entre a história temática feita pela pesquisa acadêmica e a produzida na escola envolve as dimensões pedagógicas e a especificidade da cultura escolar. No entanto, essa é uma afirmação que concordamos em parte, porque não ajuda muito o professor a pensar nas metodologias que envolvem as atividades de ensino (ao longo dos módulos didáticos) ao confundir na nossa leitura o “conteúdo” e a função dos conceitos durante o processo de didatização com os temas, interferindo no ponto central do trabalho no estudo das múltiplas temporalidades. Segundo a autora,

Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. **O eixo temático não pode limitar o conteúdo**, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (sub-temas) que precisam ser abrangentes tanto no tempo como no espaço. (...) **Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com flexibilidade para as diferentes situações**

⁷⁹ CERRI, Luis Fernando Cerri, op.cit, 2009; CAIMI, Flávia, op.cit, 2009.

escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados.⁸⁰

A forma de organização curricular e didática apresentam interfaces (ou pelo menos deviam estar relacionadas) e as diferenças aparecem quando emergem contradições no âmbito do ensino. Ambas precisam estar em sintonia no que diz respeito as apropriações teórico-metodológicas para o ensino do conhecimento histórico, pois tais apropriações diferem no processo da transposição didática da configuração da história pesquisada. É preciso haver uma equalização entre o currículo escolar que se desloca para a consciência histórica e a legitimidade e pertinência da metodologia vinculada ao pensamento histórico que faz da escola um campo de produção do conhecimento.

Na argumentação de Bittencourt ficamos na dúvida sobre a autonomia dos professores de história na realização dos recortes temáticos e essa dúvida desvela as contradições entre a relação conteúdo vs. método. O “eixo temático não pode limitar o conteúdo”, porque os conteúdos já foram a priori consensuados pela tradição disciplinar? O que significa a garantia do “domínio de conceitos fundamentais a ser estudados”, se na verdade, em outro trecho a autora afirma que os conteúdos por sua vez decorrem de decisões do eixo-temático, as quais entendemos já incorporariam o domínio de um saber histórico problematizado em função da dimensão pública da história vivida dos estudantes e, portanto, fundamental.

A história temática como princípio de organização curricular de História na escola básica não pode prescindir que o ensino do conhecimento histórico pressupõe outras duas dimensões: didática específica e a função social. A interação entre as dimensões implicam na seleção político-cultural dos conteúdos. Ao passo que pudemos nos referir ao saber histórico escolar como fruto de uma operação historiográfica *em ação*⁸¹.

Além disso, a substituição de um programa pelo ensino por temas, necessariamente não resulta em uma concepção de História, a história temática, ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas seja a garantia a priori de uma narrativa mais próxima de quem a escuta, isto é, a conhecida realidade dos alunos, diferente da história oficial⁸².

⁸⁰ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.126-127

⁸¹ O conceito de operação historiográfica em ação relacionada à produção dos saberes históricos escolares foi desenvolvida por Fernando Araújo Penna em sua tese de doutoramento. PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

⁸² OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003, p. 174.

A partir da análise dos PCNs, para os anos iniciais e finais, Carmem Gabriel ressaltou que a ênfase nas perspectivas culturalistas que interferem na pesquisa da história identitária - sob a preferência de uma história cultural difusa - na seleção da abordagem historiográfica sobre os conteúdos desse documento justificariam as dificuldades encontradas na esfera da didatização por eixos temáticos. A autora também menciona os desafios da transposição didática diante do tratamento didático dispensado ao tempo braudeliano e a escassez de informações sobre o significado de eixo temático, bem como a concepção de autonomia docente, que de forma implícita vêm acompanhada de direcionamentos⁸³.

Como foi visto, as relações entre história e identidades estão associada aos embates do lugar situado da construção do particular e do universal entre os sujeitos, perpassada pela dimensão fragmentada (social, ética, moral, política, estética, etc.) da formação humana.

De fato, dentre as principais dificuldades para a história temática está a discussão ainda aberta sobre que conhecimentos/conteúdos são essenciais e indispensáveis para a educação histórica, e quais os limites para a escolha ou descarte de conteúdos históricos.

Por conta disso, o desdobramento didático da operacionalização do relacionamento entre as temporalidades e a identidade, no momento da explicitação da seleção de eixos temáticos, conteúdos e procedimentos, limita-se a enfatizar como sabemos a necessidade de se trabalhar as percepções na forma descritiva localizando mudanças e permanências.

Essa operação didática torna-se destituída de uma perspectiva histórica crítica e do posicionamento político das relações de alteridade consolidando a “história a ser ensinada” como uma prática de confrontos de “tipos de história”, como discutimos anteriormente, correndo-se assim o risco do reducionismo metodológico a um grande quadro comparativo entre sociedades e tempos plurais, a partir do qual é possível estabelecer semelhanças e diferenças.

O desafio consiste, pois, em simultaneamente sustentar essa ausência de parâmetros norteadores ao ensino e as consequências disso no relacionamento com a sociedade, e formular uma proposta de organização curricular alternativa atravessada pela organização didática.

Essa organização curricular e didática pode ser baseada no conhecimento uma vez acumulado sobre história temática, ou história por eixos temáticos, que seja capaz de garantir que a história ensinada não se fragmente no processo de transposição didática, impossibilitando a sua pressuposta compreensão narrativa.

⁸³ GABRIEL, Carmem Teresa Gabriel. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, 2015 p. 32-56.

Trata-se de pensar o ensino da História não limitado apenas a seleção de tramas a se narrar, é necessário também pensar modos de se transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera de seu ensino. Ressaltamos que algumas observações sobre a forma como o professor através de atos enunciativos na sala de aula compõe a narrativa escolar será acrescentada a seguir.

Ficou claro quando entrevistada por Carmem Gabriel, a explicação de Circe Bittencourt quanto aos limites impostos na elaboração dos PCNs à discussão dos métodos em história relacionados aos eixos-temáticos. Isso dificultou os significados do que é tema e conteúdo, trazendo para a organização didática e curricular duas perspectivas de seleção para o ensino: a integralização de problemáticas da história do tempo presente incorporada forçosamente aos **recortes tradicionais do código disciplinar**, e /ou as *efetivas de fato* pensadas como história do tempo presente, e portanto, ligadas aos **recortes criados pelo docente**. Nesse segundo modelo, em discussão aberta, vislumbramos a possibilidade de sistematizá-lo através de sequências didáticas gerativas.

A rigor, essa ausência da discussão metodológica interfere no descompasso entre os objetivos de ensino e aprendizagem. Quando se discute um conteúdo mais descritivo, ou relacional, ou então, a expectativa mais desejada, voltada ao conteúdo construído pelo aluno, e não havendo uma definição da metodologia específica (dos envolvidos nos comandos das orientações prescritivas e didáticas) para cada conteúdo, a cognição da aprendizagem tem respondido diferente do eixo das possibilidades razoáveis⁸⁴.

Em outras palavras, é preciso discutir a cada aula se a formação histórica que se pretende volta-se para o consumo do conhecimento enquanto “informação” (o quê; quem, onde;), ou decorre do questionamento dessa “informação” (os porquês, como) na tentativa de construção do conhecimento.

Podemos exemplificar essa situação com a questão da iniciação à pesquisa que é um procedimento associado ao ensino por eixos-temáticos à medida que o trabalho da linguagem com fontes históricas só encontra sentido no recorte de temas feito pela criação docente. Não se faz história temática na história escolar sem discutir fontes históricas.

Pois bem. Há um sentido predominante de pesquisa em sala de aula como uma atitude de encontrar informações sobre conteúdos substantivos. A pesquisa é o procedimento central do conhecimento científico e também da aprendizagem escolar. Na escola, muitas vezes,

⁸⁴ Essas possibilidades derivam das experiências consolidadas pela pesquisa científica formuladas em termos de orientações teórico-metodológicas na perspectiva de abordagem do ensino (hipóteses) e das aplicações (decodificação das aprendizagens em ação) compartilhadas pela comunidade de pesquisadores do campo do ensino de História.

confunde-se “consulta” com “pesquisa”. Podemos consultar um dicionário, um *site* de referência na internet, o livro didático etc., mas, a consulta de uma informação, copiá-la e entregar ao professor não é pesquisa. A pesquisa está ligada à resolução de um problema através de um trabalho organizado, sistematizado. “Numa pesquisa escolar há a possibilidade de uma mobilização de saberes diante de situações complexas”. Como aprendizagem procedimental no ensino de História, a pesquisa reforça a percepção do saber histórico “como um conhecimento indiciário que mobiliza uma série de habilidades e compreensões em torno da relação entre passado e presente”⁸⁵.

Pode acontecer dos recortes consensuados pelo código disciplinar se restrinjam às necessidades de saber mais descritiva e relacional do conteúdo e desloquem o tema e o *problema* ao plano acessório, tornando o conceito mediador⁸⁶ das múltiplas temporalidades disfuncional. Esse movimento acontece porque o professor por exemplo não obteve acesso as justificativas da intencionalidade do recorte e conseqüentemente da metodologia.

Na história temática os conceitos históricos são elementos indispensáveis e a sua compreensão estruturante da narrativa durante a exposição didática, ou o que foi narrado didaticamente aos estudantes na forma de historiografia didática em ação, pelo menos o que conseguimos analisar nas nossas aulas, se materializa de maneira eficaz nessa narrativa escolar com a **incorporação enunciativa das etapas do percurso do método**.

Na formação docente através de objetivos de ensino de orientação prescritiva, como no caso dos PCNs, a explicitação para o professor sem dúvida deveria discutir a relação entre recorte do conteúdo e método. Já na sala de aula o professor de história precisa incorporar a metodologia *em uma intriga como texto didático*.

A história temática, além de responder ao problema da quantidade de conteúdos a serem ensinados, se coloca como alternativa de seleção e recorte dos mesmos, com possibilidades quando colocadas pelas propostas de ensino, em termos de prescrição e orientação didática - uma vez explicitada-, pode ser a chave que permite a compreensão da História como um processo, tarefa muito desafiante a nossa prática docente.

As diferenças na tomada dos recortes de conteúdos, seja os conteúdos voltados à tradição disciplinar e por isso mesmo encontrados nos sumários dos livros didáticos, seja os recortes planejados pela criatividade docente, encaminham tipologias de sequências didáticas também específicas.

⁸⁵ MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no século XXI. In : **História & Ensino**. Londrina, v.22, n.1, Jan –Jun., 2016, p.7-27.

⁸⁶ Por exemplo, os conceitos históricos de campesinato e grilagem na perspectiva de categorias mediadoras da compreensão das múltiplas temporalidades em questão na nossa pesquisa didático-histórica.

O importante a destacar seria não confundir que as abordagens temáticas (em si) apenas associada aos temas geradores estariam relacionadas à produção de saberes históricos escolares que “atacassem” diretamente a questão da compreensão das múltiplas temporalidade. A aquisição cognitiva do conhecimento histórico, uma vez entrecortada pela sua complexidade interna (narrativa, tempo e espaço), deve ser discutida sob a reflexão da ideia de “eixo” que aglutina e problematiza a relação conteúdo v.s. método.

A história temática didatizada no âmbito do ensino básico não prescinde a **textualização do percurso da compreensão histórica necessária feita pela metodologia** (dialética e narrativa) através dos conceitos e da aversão do tempo histórico de sentido único.

Através do quadro abaixo continuaremos argumentando sobre a especificidade da SDG e complementaremos com as atividades procedimentais que compõem os módulos didáticos. Observar nos itens “Problematização” e “Metodologia” as diferenças entre os comandos de articulação e aglutinação fundamentais na conexão entre os módulos.

Quadro 1: História ensinada por eixos temáticos: recortes e metodologia didática

História ensinada por eixos-temáticos			
Recortes de conteúdos consensuados pelo código disciplinar		Recortes de conteúdos criados pelo docente	
<i>Tema:</i> A ocupação territorial brasileira e os conflitos Agrários		<i>Tema:</i> A ocupação territorial brasileira e os conflitos agrários	
Problema: A ideia de reforma agrária estava presente nas mobilizações dos conflitos de terra? (<i>em Canudos, nas Ligas, nos motins ingleses, etc</i>)		Problema: A necessidade de reforma agrária decorre das injustiças sociais do acesso à propriedade? Quais os motivos?	
Sub-tema: A Reforma Agrária		Sub-tema: Reforma Agrária	
História ensinada por eixos-temáticos: metodologia didática		História ensinada por eixos-temáticos: metodologia didática	
Problematização (eixo articulador)	Metodologia (eixo aglutinador)	Problematização (eixo articulador)	Metodologia (eixo aglutinador)
<p><i>Ausência</i> de conceitos mediadores das diferentes temporalidades.</p> <p>A compreensão da dimensão temporal ocorre por processos de definição, descrição e consulta.</p>	<p>Produção de quadros Comparativos de semelhanças e diferenças.</p> <p>A presença constante da descrição e do método relacional centrado no conteúdo substantivo.</p>	<p>Conceitos de <i>grilagem</i> e <i>campesinato</i> permeando diferentes temporalidades.</p> <p>A compreensão da dimensão temporal ocorre por processos de produção crítica (oral e escrita) fruto das contradições entre <i>Consciência histórica</i> x <i>pensamento histórico</i>.</p>	<p>A presença constante dos conceitos acompanhando o delineamento do método histórico.</p> <p>Foco no conteúdos metahistóricos ou de segunda ordem.</p>
<p><i>Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Os cercamentos ingleses no século XVIII -Revolução Zapatista -Formação e destruição do Arraial de Canudos -As Ligas Camponesas na década de 60, Séc. XX, etc. 		<p><i>Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferentes entendimentos de Reforma Agrária pelos grupos envolvidos. - A estrutura agrária local (nacional) decorrente da grilagem de terras. - A reforma agrária como política de assentamento. 	

Há autores como Helenice Rocha e Nilton Mullet que defendem no planejamento das aulas uma experiência intercalada e/ou misturada entre os dois tipos de recortes⁸⁷. Entre os dois, Rocha foi quem desenvolveu subsídios aos professores sobre sequências didáticas, as quais nomeou de sequências problematizadoras, e refletiu mais sobre a questão do tratamento do conteúdo (a estrutura pedagogizada) em uma dimensão da didática específica, ou seja, voltada assim à produção do conhecimento histórico. Para isso fez reflexões a partir de autores como Lee Shulman e Antoni Zabala.

Mullet discutiu o planejamento pensando a dimensão curricular, interligando tema, problemas e conteúdos à realidade dos estudantes, inserindo nos seus argumentos características mobilizadoras da história temática.

No entanto, ambos não aprofundaram de forma descritiva e explicativa a relação entre as aulas de história (encadeamento das aulas) entre os *eixos*, *eixo articulador*, acionado pela problematização, e o *eixo aglutinador* viabilizado pela metodologia. Também embora ao tecerem considerações sobre a função dos conceitos históricos em uma abordagem na qual o professor precisa fazer recortes como a história temática, não indicam quais os critérios de seleção desses conceitos.

Assim, fica subentendido que um mesmo conteúdo incorporado pela tradição do código da história escolar possa ser revisitado por conceitos diferentes. E dessa forma altera-se a relação metodológica de explicação e compreensão⁸⁸ histórica rebatendo no desafio da exposição didática da estrutura narrativa.

No quadro observamos diferenciações em relação as operações didáticas com história temática a partir da natureza dos conteúdos envolvidos nas aulas, inclusive, com a ausência ou diminuição da potencialidade do conceito escolhido interferindo na compreensão temporal. Ou seja, no recorte baseado no código a produção do conhecimento histórico escolar pensada em função da experimentação, interpretação e orientação da dimensão temporal e espacial resume-se ao encaminhamento de tarefas de identificação, descrição e consulta feita pelos alunos.

⁸⁷ Ver: ROCHA, Helenice A. Bastos. Aula de História: Evento, Ideia e Escrita In **História & Ensino**, Londrina, v.21, nº2, jul-dez, p.83-103. ⁸⁷ PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa G. Abordagem Temática no Ensino de História. In **Ensino de história: desafios contemporâneos**. BARROSO, Vera Lucia Maciel. [et al.] (Org.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.169-181.

⁸⁸ A relação entre explicação e compreensão histórica a partir das análises desenvolvidas por Paul Ricoeur foram estudadas por Carmem Teresa Gabriel em sua tese. GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História**: a disciplina de História nas tramas da didatização. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2003.

Helenice Rocha ao avaliar as aulas de história de professores atuantes e o planejamento de licenciandos no estágio supervisionado buscou conciliar o repertório de conteúdos já presentes no cotidiano das práticas de sala de aula com a perspectiva da história-problema. Mesmo se remetendo a orientação que podemos utilizar “conteúdos já estruturados”, a autora nos traz uma pista fundamental em relação a articulação e problematização das aulas na forma de sequência didática.

As sequências não são atividades específicas da rotina escolar. No planejamento elas estão relacionadas à bagagem cultural dos estudantes dos conteúdos tratados antes e das expectativas do que se quer formar. As sequências são momentos de ruptura do tempo pedagógico desenvolvidas na formação histórica do estudante, de alguma forma os instigando insistentemente por um período de programabilidade. Assim, muitos estagiários tem dificuldades de planejá-las, porque na observação das aulas de outros docentes se absorve uma rotina de ensino na qual os vínculos entre as aulas não são percebidos e, assim os “eixos” tornam-se estruturados a posteriori, em uma lógica que o começo e fim do conteúdo se dão apenas pela interrupção da continuidade do conteúdo que fica para a outra aula.

Dessa experiência resulta que os agentes envolvidos no ensino têm elaborado uma concepção “de que cada aula comporta o tratamento de um conteúdo específico, ou uma unidade em si mesma”, o que esvazia as prerrogativas da história temática⁸⁹.

Sobre conteúdo tradicional vale dizer que não estamos confundindo esse conteúdo tradicional que é sinônimo de conhecimento factual com os conteúdos incorporados pela tradição da história escolar decorrente da multilocação dos saberes promovidos pela transposição didática. Tais conteúdos compreende os conhecimentos já estruturados pela história pesquisada ao longo do tempo e pelos registros da pertinência /legitimidade estabelecidos pela comunidade específica (dos historiadores) e são compartilhados nesse sentido, durante a transposição didática, ao código disciplinar.

O que fica entendido nos leva afirmar que as sequências didáticas perdem sua potencialidade enquanto material didático em história restrita ao ensino de conteúdos substantivos, mas quando o núcleo gerativo depende dos métodos históricos selecionados pelo professor, os quais interferem no processo de textualização inerente a categoria narrativa histórica a sequência torna-se poderosa e gerativa.

A análise das aulas do ponto de vista de uma articulação sequencial e, por isso, pensada na relação conteúdo vs. método, a qual problematiza um núcleo

⁸⁹ ROCHA, Helenice A. Bastos, op.cit, p.187.

aglutinador/articulador, tornou-se um componente da nossa *profissionalização didática* através dessa pesquisa didático-histórica. A percepção dos estudantes com a temporalidade enquanto prática de orientação temporal e/ou que a história é um processo, pode acontecer, à medida que as entradas explicativas envolvam o trabalho da linguagem⁹⁰ com as fontes históricas. E como destacamos em negrito nas páginas anteriores é preciso, como orientação, os docentes textualizarem durante a exposição didática o percurso metodológico.

E fazendo uma analogia com as considerações de Walter Benjamin sobre as capacidades dos historiadores reconstituírem o passado, não tenhamos dúvida.

A produção dos saberes históricos escolares nessa perspectiva representada pela aquiescência da experimentação/interpretação/orientação e processo (em história) pelos alunos, “só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”⁹¹.

4.2 ALGUMAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA SDG: RELAÇÃO MÉTODO VS. CONTEÚDO NOS MÓDULOS DIDÁTICOS

A partir da influência da história temática no ensino de história a popularização dos usos de documentos em sala de aula como orientação prescritiva tornou-se algo absolutamente comum. Qual diferença em uma sequência didática o trabalho com fontes históricas?

No entanto, para que o uso da SDG como forma de planejamento contribua para incorporar a produção do conhecimento histórico como objeto do ensino de História é necessário que as fontes sejam exploradas a partir de metodologias como colocam Nilton Mullet e Fernando Seffener que visem “permitir que as crianças e os adolescentes possam entender os caminhos da pesquisa histórica, de modo a se darem conta de como a construção do conhecimento histórico é uma atividade complexa”⁹².

Em algumas páginas atrás apenas citamos a ideia da composição da narrativa escolar mobilizada pelos *atos anunciativos* dos professores de história. Em uma passagem que indicávamos pistas fornecidas por Carmem Gabriel de que devíamos apostar na reflexão de como didatizar ou transpor a estrutura das matrizes históricas e conseqüentemente do método.

⁹⁰ O ‘trabalho da linguagem’ é uma conceituação elaborada por Marcos Silva.

⁹¹ BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 229. v.1. Obras escolhidas. p. 224.

⁹² PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez, 2008, p.12.

Estamos diante do problema da explicação das fontes na sala de aula, de como ela é narrada na dinâmica das atividades pedagógicas acionadas pelo método histórico.

Sobre essa questão teceremos considerações gerais que poderão ser aprofundadas com as indicações bibliográficas. Na verdade, essa discussão acreditamos essencial para o processo de didatização. Mas quem e como narra (fala e escreve) ou devia estar atentos os professores de história na configuração desses seus atos enunciativos não é o objetivo específico deste trabalho como também não temos o aprofundamento analítico competente

No entanto, entendemos que em termos de orientação teórico-metodológica, vale mais como orientação ao exercício da docência apresentar o nosso percurso, à medida que atos enunciativos⁹³ é uma prerrogativa intrínseca à história da docência. Ou seja, há a configuração de pesquisas sendo desenvolvidas no ensino de História que permitem que o professor realize a reflexão didática da história da sua docência em ação: a pesquisa didático-histórica.

Autores como Carmem Gabriel, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna recorrendo a aportes teóricos densos sobre a categoria narrativa histórica observaram/analisaram aulas de história e concluíram que é na textualização da aula, ou a textualização do objeto de saber, em uma perspectiva chevallardiana, o ponto específico poderoso da aprendizagem histórica. As exposições didáticas permeiam toda e qualquer atividade educativa na aula de história, percorrendo do planejamento geral à aula como evento.

Imar Mattos, Helenice Rocha, Marcos Silva tratam também dessa textualização utilizando a aula como texto historiográfico entrecortado pelos usos da linguagem na qual as aulas são constituídas pelas invenções das palavras e da escrita. Nessa escrita da aula (oralizada e codificada) os saberes históricos são produzidos.

Todos esses autores citados voltam-se para o trabalho da linguagem mobilizados pelos docentes através dos usos mais diferenciados de analogias, ilustrações, exemplos, metonímias, metáforas, etc, que estruturam a narrativa escolar. Contudo, há uma diferença entre os dois grupos citados na nossa interpretação.

O primeiro, com destaque para Fernando Penna, centraliza a exposição didática em uma textualização de como o percurso do método se torna estruturado na narrativa formada pelo conhecimento histórico. A um deslocamento de se pensar os componentes narrativos do conhecimento histórico como chave para a didatização. E nesse sentido discutem profundamente autores como Paul Ricoeur, Carlo Ginzburg e linguistas da argumentação como Parelman defendendo a Retórica, ou a nova Retórica, como elemento interno da lógica

⁹³ Processo sócio-interacionista da linguagem discutidos por M. Bakhtin. Ver: ROCHA, Helenice. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**, op.cit, 2006.

argumentativa da narrativa histórica. A retórica assume como uma categoria dotada de positividade, voltada às argumentações quase-lógicas, indispensáveis para o estudo das relações de causa/efeito e meio/fim na narrativa escolar. Diferentemente, do processo depreciativo, pejorativo que a retórica foi adquirindo ao longo do século XIX. Grosso modo, prova e retórica são faces da mesma composição epistemológica do conhecimento histórico.

No caso do segundo grupo, os usos da linguagem ou os jogos de linguagem assumem uma visão ampliada se apoderando das estratégias de manipulação, convencimento, persuasão formuladas pelos vários campos do conhecimento, especialmente, tanto os denunciados pela comunicação social, sociologia e a teoria do currículo, quanto a linguagem estruturada nos métodos de ensino desenvolvidos pela psicologia e pedagogia⁹⁴.

Esclarecida essa questão, voltamos ao método histórico e conseqüentemente ao trabalho com as fontes históricas, no qual inserimos a importância dos atos enunciativos durante as explicações nas aulas.

Lançamo-nos da colaboração de dois pesquisadores do ensino de História para problematizar os encaminhamentos dos atos enunciativos em ação na sala de aula. Para que possamos indicar entre os módulos da SDG, as entradas de atividades em um momento específico do tempo pedagógico. Quando as atividades podem ser encaixadas no módulo n, no tempo x. Esse planejamento por sua vez também depende da contextualização do repertório dos alunos e, dessa forma, isso interfere na maneira como o professor conduz a sequência.

Itamar Freitas⁹⁵ elaborou uma síntese sobre tópicos privilegiados (conceitos-chaves-Quadro 03) na forma de habilidades e processos a partir da definição de aprendizagem histórica concernentes às avaliações diagnósticas das pesquisas com jovens da escola básica realizadas por Rosalyn Ashby, Peter J. Lee e Denis Shemilt e dos modelos de progressão cognitiva (desenvolvimento do pensamento) do que se aprende em história. A ideia de progressão está relacionada à sofisticação do desenvolvimento pelos alunos do método histórico presente nestes conceitos-chaves, e propomos aqui originalmente uma ação de movimento circular das atividades, ao longo da SDG.

De modo geral, o método crítico fundamenta-se no conjunto de regras que constituem um eixo integrador em torno do qual orbitam a conexão de conceitos, categorias, procedimentos e fontes que propiciam a elaboração de um texto. Esses pesquisadores ingleses

⁹⁴ Todos os autores citados podem ser encontrados nas referências bibliográficas no final deste trabalho.

⁹⁵ FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

insistem nas capacidades argumentativas dos estudantes através das suas produções textuais que contemplem essas regras na forma de comunicação sobre o passado. Usos de vocabulário de tempo cronológico, expressões temporais, comparações, usos da evidência como uma forma de produzir inferências sobre as possibilidades de dimensionar o passado (criação de hipótese; contextualizar diferenças e semelhanças, etc.) a partir das fontes, são considerados essenciais para compreensão da história.

Estamos em uma fase de pensar a articulação/problematização entre os módulos da SDG. Então, além de outros conceitos aparecem os conceitos históricos de “eixo” grilagem e campesinato que são poderosos e indispensáveis para pensarmos os conflitos agrários no tempo presente.

Observamos que há os procedimentos destacados no quadro 03 que precisam ser trabalhados sob a égide espiral em uma rede conceitual articulada aos conceitos de “eixo”.

A pista desenvolvida por Carmem Gabriel, que inclusive não diz como fazer, para refletirmos uma alternativa que pode ser somada à didatização dos subsídios já presentes na história por eixos temáticos abre algumas possibilidades de inferências no exercício da docência que podem ser materializadas nos atos enunciativos em ação.

Para a autora, a inteligibilidade de mundo em história associada às necessidades dos saberes precisa ser refletida à medida que os saberes “não sejam apreendidos apenas como conceitos e tramas conceituais” no sentido explicativo, mas também e principalmente através de “configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas”.

(Apêndice A e B)⁹⁶

De modo que a potencialidade *heurística* da narrativa histórica vincula-se à permanente problematização eivada no conceito de intriga ou enredo⁹⁷.

Havíamos comentado que a SDG seria desenvolvida como efeito de ruptura na rotina escolar. Tratava-se de desencadear uma movimentação mobilizadora constante dos estudantes decorrente da relação disputada entre a consciência história e o pensamento histórico. A permanência “acesa” do chamamento da intriga proporcionada pelos enredos durante as aulas,

⁹⁶ Ver p.198 e 199 desta dissertação.

⁹⁷ MONTEIRO, Ana M e GABRIEL, Carmem T. Currículo de História e Narrativa: Desafios epistemológicos e apostas políticas. In MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014, p.36-37.

ou podemos ler como a constante problematização, podem ser conquistadas com a mobilização dos temas e subtemas enredados instigando os estudantes a cada aula. Os temas e subtemas têm forte vinculação com as contradições entre a história vivida e a história pesquisada. Os temas e subtemas são o mote da mobilização das intrigas por sugerirem uma reflexão sobre história do tempo presente para que o enredo encontre sentido na vida dos envolvidos⁹⁸.

Ao longo das passagens a seguir compartilharemos subsídios aos atos enunciativos em ação com exemplificações inseridas nos módulos didáticos. Estamos fazendo recortes para algumas situações modulares (não se trata de toda sequência, mas apenas orientações de entradas de comandos didáticos em construção)⁹⁹ e para isso nos remeteremos, ao Modelo 01: Operações didáticas em estágios de cada período, além, do Quadro 03: Sequência gerativa mobilizada no eixo espiral.

As sequências didáticas gerativas são formadas por atividades sequenciais mobilizadas em torno de temas e subtemas geradores, contanto que essa mobilização seja didaticamente engendrada pela relação entre os eixos articulador e de aglutinação, que favorecem a elaboração de uma rede de conexões entre os módulos didáticos, e são representados respectivamente, pelos métodos históricos escolhidos pelo professor, e pela problematização que questiona a consciência história.

A SDG interpela a palavra ‘gerativa’ no sentido de uma vinculação interna não com os temas geradores, mas relacionada aos eixos procedimentais de conceitos históricos que precisam ser compreendidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que tais conceitos interferem na metodologia didática do ensino do conhecimento histórico, por conduzi-los a compreender determinada regra, sintaxe, intriga, em situações variadas da constituição do processo histórico que envolvem múltiplas temporalidades.

Não podemos esquecer que o domínio dos conceitos de grilagem e campesinato durante a operação da aula de história como um texto historiográfico¹⁰⁰ é conhecimento conhecido do professor, mas sabemos que são desconhecidos dos estudantes, ao mesmo tempo em que será desvelado dialeticamente, ao longo da SDG, em construção, nas

⁹⁸ Nas próximas seções, O conceito de evidência e os usos dos jornais como fonte histórica, e Conflitos agrários e história do tempo presente, discutiremos mais entradas da dinâmica dos conceitos e da compreensão de tempo presente para a organização didática da SDG.

⁹⁹ Ao longo deste trabalho dissertativo, a SDG vem sendo problematizada em construção como um percurso e não como prescrição de um modelo cristalizado. Estamos implícita, ou diretamente, questionando as relações entre categorias como prescrição, orientação, autonomia e criatividade, assumidas pela formação docente.

¹⁰⁰ A aula como texto historiográfico é uma categoria já discutida e apresentada por autores como Ilmar Mattos, Ana Maria Monteiro, F. Penna, Helenice Rocha, Aparecida Tursi, etc, a partir da influência das discussões do professor Manoel Salgado Guimarães sobre **a escrita da história**.

possibilidades oferecidas por esses mesmos conceitos na inteligibilidade da sua realidade social.

Vamos recortar dois módulos didáticos utilizando como documentos jornais publicados em períodos diferentes. **1-(comando didático)** Nas sequências didáticas gerativas todas as fontes envolvidas nas aulas devem ser de datações, períodos diferentes, para que possamos atuar na questão das múltiplas temporalidades;

Os temas e subtemas a priori sugerem uma história genealógica, na medida em que permite ao professor de história, semelhante¹⁰¹ ao que acontece com a pesquisa dos historiadores, encontrar focos de manifestações de uma determinada temática, que emergem como na perspectiva de Foucault, e Michel de Certeau, como práticas¹⁰², e assim debruçar-se sobre uma história do seu tempo, permitindo uma crítica da sua própria realidade.

Sob essa ótica não estamos preocupados nas aulas com a origem, continuidade e desfecho sobre determinado conteúdo. As perguntas nas atividades de pesquisa consistem em querer saber não das nossas origens, mas das relações sociais e de poder que constituíram a realidade vivida do estudante.

As concepções de revelar as discontinuidades no tempo, como arqueólogos que removem camadas (Foucault), ou da forma de desvelamento dos não-ditos por folheamento dos documentos (Certeau), influenciam a mobilização dos atos enunciativos na sala de aula na questão das múltiplas temporalidades.

Sobre isso recorreremos, então, ao artigo “Ligas Camponesas e Sindicatos Rurais em Tempo de Revolução”, do historiador Antônio Montenegro, por fornecer pistas para tratarmos das relações entre continuidade/descontinuidade temporal. Montenegro trabalha a teoria da história nesse texto com os autores citados acima, discutindo um conteúdo e desenvolvendo metodologia que nos remete aos conflitos agrários da década de 60 no Brasil¹⁰³.

2- (comando didático) Na SDG toda aula de história exige pesquisa teórica e historiográfica e remete à formação do profissional. O professor na localidade onde atua

¹⁰¹ Em diante não iremos com palavras estruturar as sentenças comparando o professor e o historiador como que relacionando diferenças entre a história pesquisa e o saber histórico escolar. Todo esse trabalho que reflete sobre didatização tem como parâmetro os estudos de transposição didática ressignificados por pesquisadores brasileiros do ensino de História, com destaque nessa discussão para Fernando Penna (2013). A produção do conhecimento histórico escolar ocorre em regimes diferenciados, mas intrinsecamente conexos. O que não significa a anulação da tese de que se ensina história como se produz História.

¹⁰² O conceito de práticas nesses dois autores se diferem na perspectiva de uma construção no campo discursivo. Para Foucault o discurso institui práticas, já Certeau analisa práticas como ações e táticas materializadas nas ações cotidianas. Em Foucault os sujeitos podem ser passivos, mas em Certeau os agentes são/estão sempre conscientes das práticas.

¹⁰³ MONTENEGRO, Antônio Torres. **História, Metodologia, Memória**. São Paulo: Contexto, 2010. Antônio Montenegro realiza uma metodologia na qual as concepções de Foucault e Certeau podem ser complementares.

precisa problematizar o conhecimento histórico produzido, buscando subsídios que o auxiliem no estudo histórico das relações sociais desse espaço historicamente constituído no qual a aula acontece.

As nossas experiências de ensino com estudantes dos assentamentos rurais e da periferia da região metropolitana do Recife geraram várias dúvidas, desafios e exigência de pesquisa para pensarmos na realidade dos estudantes, nos revelando o que era/é essencial a pesquisa na historiografia.

O artigo citado nos ajudou especificamente a refletir sobre como trabalhar nas fontes históricas as discontinuidades dos significados dos ‘conceitos’ no tempo. Como os sentidos desses conceitos poderiam sofrer mudanças dependendo da consolidação das práticas que as disputas políticas no tecido social se revelavam na intencionalidade do discurso jornalístico.

Vamos observar na elaboração prescritiva/e de orientação dos módulos didáticos e, em seguida, as argumentações dos itens **Análise**:

I. Módulo “N”: (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)

Estágio 3

As fontes precisam ser trabalhadas no Estágio 3¹⁰⁴ das operações didáticas que incidem na SDG. Esta fase volta-se para os conceitos de Mudança e continuidade; Compreensão da diversidade cultural; Uso da evidência¹⁰⁵ e, por fim, atividades relacionadas à comunicação sobre o passado, a produção de um texto, por exemplo. E o Estágio 3 será composto por **n módulos** a depender do critério da contextualização do grupo/classe realizado pelo professor.

Como vimos anteriormente já apresentamos dois comandos didáticos do domínio docente que compõe esse módulo n. (vamos nos concentrar nas fontes/relação de múltiplas temporalidades/sentido dos conceitos)

- As reportagens dos jornais¹⁰⁶ serão apresentadas aos estudantes de duas formas, impressas/xerocadas e, para serem visualizadas, em imagens através do Datashow. Selecionamos três reportagens (períodos diferentes) e a turma pode ser dividida em grupos de

¹⁰⁴ Os estudantes já têm passado por outras etapas formativas em conexão na SDG.

¹⁰⁵ O conceito de evidência histórica será discutido na próxima seção.

¹⁰⁶ O trabalho com usos de jornais será complementado na seção O conceito de evidência e os usos dos jornais como fonte histórica.

três para discutirem em conjunto e, em seguida, reagrupada, no modelo individual ou em círculo, para compartilharem as entradas da exposição didática.

- Segue as seguintes matérias:

A) **Os camponeses de Paudalho Elegem o seu representante (...)**, Folha do Povo, 4/04/1960, apensado em documentação das Ligas Camponesas. Arquivo Público Estadual de Pernambuco (APEJE).

B) **Novos “invasores” em áreas da Chesf**, Diário de Pernambuco, 5/03/1980, p.A7.

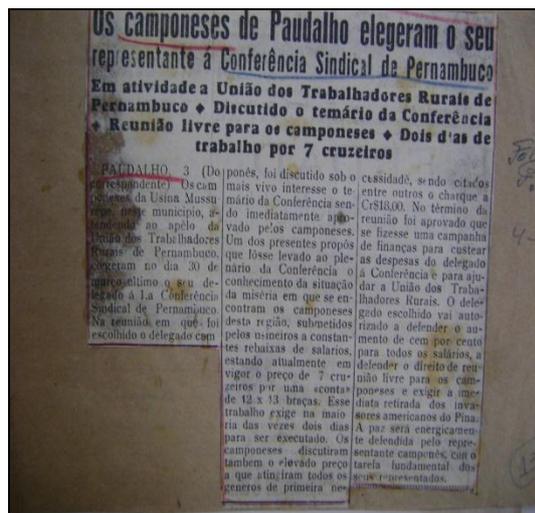
C) **Rurícolas fazem críticas à Chesf**, Diário de Pernambuco, 1/07/1990, p.B5.

Vamos observar as imagens desses documentos:

- Os professores precisam selecionar na documentação jornais de períodos diferentes nos quais aparecem contradições, ambiguidades, “indefinições”, ou definições intencionadas entre os elementos designadores dos conceitos, que se remetem aos conceitos, e que se apresentam de maneira pluralizada nas fontes. Como um problema de significado, da intencionalidade do que se quer dizer, ou do não-dito, porque o discurso construído nesses fontes não autoriza algumas interpretações. Nos três exemplos destacados dentro do mesmo discurso jornalístico em cada matéria emergem do texto as palavras, de maneira alternada, ou desdobramentos delas, *invasão*, *invasores*, *ocupantes*, *trabalhador rural*, *camponeses*, *rurícolas*, simultaneamente. Na reportagem da letra B o termo *invasores* inclusive foi designado aspeados. A problemática desencadeada pela análise da invenção das palavras¹⁰⁷ pode ser um método que aglutine os atos enunciativos emitidos na sala de aula e problematizados entre os módulos didáticos.

¹⁰⁷ MONTENEGRO, Antônio Torres. **Ligas Camponesas e Sindicatos Rurais em Tempo de Revolução**, p.83; **Labirintos do medo: o comunismo (1950-1964)**. Op. Cit.

Diário de Pernambuco, 5/03/1980, p.A7.



Folha do Povo, 4/04/1960, pasta 13, APEJE.



Diário de Pernambuco, 5/03/1980, p.A7.

Análise

Quando trabalhamos com as fontes históricas de períodos diferentes, para cada jornal há uma contextualização política, social e econômica relacionada a longa duração, como também uma contextualização específica do evento/acontecimento relatado na reportagem. A história temática problematiza que a interação entre ambas não é necessariamente determinista.

Surgem também outros conceitos, podendo uma palavra como “comunista”¹⁰⁸ ser lançada no texto e desta vez o professor se depara com o problema de pensar que precisa resolver todas as questões da contextualização (interna ou externa) e as dúvidas dos estudantes naquele módulo n. Ou cria outro módulo, na tentativa de sanar essas dificuldades. O professor é quem detém o controle das escolhas dos documentos, os objetivos gerais e

¹⁰⁸ Folha do Povo, 4/04/1960, pasta 13, APEJE

específicos da SDG. O recorte deste módulo n discutido voltou-se a problemática das múltiplas temporalidades. Em outros módulos o planejamento didático pode se deslocar para as técnicas de leitura de jornais e intensificar na contextualização história, já iniciando atividades de comparação.

A abertura discursiva da rede conceitual (vão aparecendo termos que precisam ser historicizados) propiciada pela exposição didática está relacionada com os temas e subtemas que vão pinçando problematizações do debate que entrecorta as vivências dos alunos. Isso na leitura dos livros, no livro didático, na internet, nas redes sociais pelos estudantes. Depende do aluno, depende do professor, a ampliação ou redução da rede conceitual. E a aula de história como produtora de saberes históricos relacionados a um campo do conhecimento complexo será marcada pela *intensa* imprevisibilidade ancorada nas questões colocadas pelos alunos.

3- (comando didático) A relação conteúdo vs. metodologia deve ser mantida pelo eixo aglutinador do método histórico que está sendo desenvolvido entre os módulo didáticos¹⁰⁹.

Essa articulação segue um movimento em espiral através dos estágios 1, 2 e 3, como pode ser consultada no modelo das operações didáticas apresentado. Em relação ao conceito **campesinato/camponês** (que pode ser indagado com apoio das fontes acima) a problematização colocada pelo resgate dos seus sentidos em temporalidades diferentes, leva os estudantes a estabelecerem uma crítica diante da substituição de uma palavra/conceito por outra que reforçam as dimensões intencionais diretas ou implícitas da produção do documento.

A relação que com o texto estabelece quem o escreve pode ou não fazer dos camponeses/agricultores/rurícolas/trabalhador rural sujeitos históricos em processo de positivação, ou negatização, desconsiderando-os. Como também, na perspectiva da fragmentação das relações de tempo, a representação histórica para cada conceito torna-se costurada em períodos diferentes com marcações que desvelam as contradições como tais representações são colocadas, inclusive, na mesma fonte, sendo isso um ponto de questionamento para ser trabalhado com os estudantes.

¹⁰⁹ O método histórico se desenvolve em várias metodologias, neste módulo didático discutido com o auxílio do artigo do historiador Antônio Montenegro ficou destacado a problematização da rede conceitual pelas práticas produzidas pelos envolvidos na fonte, quem escreve a matéria e os relatos dos sujeitos de quem se fala. A título de sugestão na historiografia consultar o capítulo “Cidadania e literatura na sintaxe da exclusão”, em Machado de Assis, historiador, no qual o historiador Sidney Chalhoub problematiza a rede conceitual dos significados do conceito de *cidadão* entre as discussões sobre a Lei do Ventre Livre e o início da República. Ver: CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, Historiador**. São Paulo: Cia das Letras, 2003, p. 266-291.

Assim, de outra parte, deve-se desmontar através dessa metodologia que “o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem fixa que ambiciona abranger a totalidade do processo”, este, por sua vez, deve ser decomposto (em múltiplas temporalidades) “para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção”¹¹⁰.

Para finalizar essa análise específica desenvolvida como orientações para as fontes de jornais selecionadas aqui, gostaríamos de enfatizar novamente a importância do movimento em espiral de idas e vindas controladas que atravessa a SDG. Tomando, como exemplo, a categoria de tempo cronológico. E em seguida, sintetizar alguns encaminhamentos sobre a perspectiva da construção de intrigas e subintrigas que poderão permear os atos enunciativos da narrativa escolar.

- as atividades relacionadas a categoria de **tempo cronológico** devem ter o seu funcionamento didático em fluxo circular em todos os estágios, tendo tomadas e retomadas frequentes, dependendo dos níveis de atividade que exigem esse referencial.
- A composição da narrativa escolar realizada pelo professor precisa estar atenta ao eixo articulador representado pela problematização constante. Durante a exposição didática os atos enunciativos precisam “narrar” a história do percurso da pesquisa (como se acessa a fonte e como a trabalha¹¹¹).
- Tais atos enunciativos devem estar relacionados com o evento/acontecimento relatado nas reportagens que também precisam ser integrados na trama da didatização.
- Os **temas e subtemas** mobilizam a narrativa escolar, como já destacamos, entrecruzando intrigas e subintrigas do que podemos selecionar a depender da função social do conhecimento histórico analisando eventos/acontecimentos (por exemplo, as reivindicações, protestos, injustiças, conquistas, dos grupos sociais envolvidos e dos quais os estudantes fazem parte) que aparecem nas matérias.
- a apreensão do objeto de estudo, que é *narrada* (em uma trama didática) na sala de aula, ao qual nos referimos no item anterior, deve dar-se por meio da relação presente-passado-presente. A partir do momento atual, interrogamos o

¹¹⁰ PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez, 2008.

¹¹¹ Esse percurso de alguma forma foi explicado nesta seção voltado para o domínio do conhecimento didático docente.

passado, problematizando-o, para obtermos respostas para determinadas questões pelas quais nos interessamos. O passado “assume assim, uma relação ativa com o mundo em que vivemos”¹¹².

Neste módulo didático as elaborações de orientação teórico-metodológica na forma de categoria prescritiva não podem deixar de ser pensadas levando em conta à nossa menção à história da docência de cada um.

As escolhas que tomamos se relacionam ativamente com um conjunto de conhecimentos e experiências que possuímos e que nos constituem: nossa formação acadêmica, os afetamentos por diferentes situações e pertencimentos sociais. A nossa percepção acerca dos alunos também como sujeitos. A consciência do nosso papel como professor de história e formador da consciência histórica, e nesse sentido dos discursos que elaboramos do passado. E dessa forma tais constructos precisam ser refletidos na dimensão do direito que cada sociedade tem de construí-lo a partir das relações de alteridade. Todas essas características podem ser apresentadas como síntese da experiência de cada docente.

Isso significa em termos da abordagem dos referenciais trabalhados na dissertação que outras categorias da orientação/autonomia/criatividade estarão sempre presentes no percurso de cada professor. Seja no percurso como pesquisa didático-histórica, seja no outro percurso representado pela narrativa escolar constituída pela composição dos atos enunciativos (re)inventados por cada docente que na linguagem chevallardeana “textualizam o objeto de ensino” no processo de produção dos saberes escolares no ato educativo.

Destacamos com a construção do **I. Módulo “N”** didático, que compõe a fase do Estágio 3 da SDG, procedimentos entre o relacionamento com as fontes objetivando um recorte/problema do ensino das múltiplas temporalidades. Nesta construção nos detivemos na rede conceitual, a relação entre os métodos históricos e as conexões durante a SDG (os eixos de aglutinação e articulação).

Iremos agora complementar a didática do ensino (do conhecimento histórico) em relação às múltiplas temporalidades focados na categoria contextualização histórica/tempo histórico, buscando o desafio do estabelecimento das relações entre o passado e o presente por conta da questão do **anacronismo**. Para isso, discutiremos, algumas contribuições para

¹¹² Fica claro nessa passagem a influência do pensamento de Rüsen. Mas outros historiadores já trabalhavam com a ideia de carência de orientação como Marc Bloch, Benjamin, por exemplo.

configuração da narrativa escolar formadas pelas **figuras retóricas e representações históricas** assumidas pelos professores nas aulas.

Primeiramente, vamos destacar, que é interessante notar que as duas categorias em negrito- forma retórica/ e representação-, quando se pensa na análise do discurso¹¹³ como uma metodologia para o estudo da narrativa histórica, que elas são mobilizadas na própria narrativa escolar construída pelos professores na sala de aula, quanto na construção das fontes históricas por quem as produziu. Quando analisamos fontes históricas como trabalho de pesquisa na história acadêmica, ou na pesquisa dimensionada pelo conhecimento histórico didatizado na história escolar, investigamos (com os alunos) a dinâmica das intencionalidades dos discursos produzidos por esses documentos, justamente engendrados pelas criações, reinvenções, divulgação e manipulação da linguagem através de figuras retóricas e representações históricas do passado que nos interessa (ou a quem interessa) representá-lo.

Todos os agentes envolvidos, os estudantes, professores da educação básica, historiadores, e as redes de poder que respondem por quem produziu a fonte, o relato jornalístico (muitas vezes de autoria desconhecida), disputam a linguagem ou fazem o trabalho da linguagem através dos usos dessas duas categorias.

Encaminhando, dessa forma, a segunda questão, vamos nos deter na narrativa escolar e, portanto, tecer algumas considerações sobre os *atos enunciativos* durante a exposição didática, neste caso, voltados aos docentes. Para isso, como não temos amostras dos fragmentos de narrativas escolares de professores¹¹⁴, analisaremos orientações prescritivas comparando, a partir dos exemplos da interferência na criação de sentidos e significados¹¹⁵, de

¹¹³ Análise do discurso é um campo pluralizado do conhecimento linguístico com interferências em outros campos do conhecimento como a história. Estamos tomando a concepção das investigações de como se constroem as relações de poder em um texto. Os Estudos Críticos do Discurso cujo teórico principal é o linguista Teun Van Dijk estão relacionados à análise crítica da reprodução discursiva do abuso de poder. Tais relações podem nos ajudar na história escolar para problematizar na construção da narrativa como as práticas de elaboração de um texto indicam formas de manipulação. As formas retóricas entre muitas outras perspectivas são acionadas, muitas vezes, nesse sentido. Para o campo do conhecimento histórico os Estudos Críticos do Discurso são importantes porque a crítica às fontes jornalísticas podem revelar uma intensa disputa pelo domínio daquilo que se poderia denominar história do tempo presente, a historicidade, ou seja, a hegemonia do sentido e significado que é atribuído ao fazer miúdo dos acontecimentos cotidianos, uma luta como que parece que estar se definindo a história. Ver SALLORENZO, Letícia. **Gramática da Manipulação**: como os jornais trabalham as manchetes em tempos de eleições (e em outros tempos também). Belo Horizonte: Quintal Edições, 2018; MONTENEGRO, Antônio, 2010, op. Cit.

¹¹⁴ Como foi destacado não é nosso objetivo o aprofundamento analítico da narrativa histórica escolar. Contudo, vários especialistas do ensino de História, como MONTEIRO, 2002; GABRIEL, 2003; SEAL, 2005; ROCHA, 2006, PENNA, 2013, AZEVEDO, 2011, analisaram fragmentos de aulas de professores de história e se tornaram referenciais para tecermos algumas orientações da importância dos atos enunciativos na dimensão da didática do ensino do conhecimento histórico.

¹¹⁵ Hawi, à luz de Vygotsky, explica que o sentido de algo é a soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta na nossa consciência. É sempre uma formação fluída, dinâmica, complexa, que tem zonas de estabilidade variada. Numa analogia com o pensamento de Rűsen, os sentidos derivam das carências de

como as formas retóricas são trabalhadas nas fontes jornais. Do mesmo modo, como também os professores se apropriam de figuras retóricas nos atos enunciativos com objetivos semelhantes ao discurso jornalístico.

Assim, as análises sobre aspectos dos funcionamentos discursivos das fontes servirão de parâmetros para os professores nas mediações de ensino. E, por isso, teremos que fazer diferente, quando elaboramos representações históricas, nas quais as relações com o passado são refletidas negativamente, a exemplo do que acontece em muitos discursos produzidos pelos jornais.

Pensamos em problematizar principalmente elementos da categoria figura retórica representada no gênero manchete¹¹⁶, localizado nessas fontes históricas, as quais também poderão ser os mesmos documentos trabalhados com os estudantes. Seguimos dando continuidade a elaboração de mais um **II. Módulo didático “N”** da SDG. Nessa discussão das múltiplas temporalidades (as relações passado/presente) como reflexão do conhecimento da didática da história envolvendo narrativa histórica escolar, as fontes, formas retóricas e representação histórica.

As figuras retóricas podem ser representadas na narrativa escolar através de analogias, exemplos, ilustrações, metáforas, metonímias, argumentos de autoridade, ironia, etc. Tais formas narrativas mobilizadas na aula, como já têm demonstrado alguns autores, são fundamentais, durante a exposição didática, na composição da narrativa histórica pelos professores para produção das ordens argumentativas¹¹⁷ viabilizadoras da compreensão das lógicas do conhecimento histórico.

Rosa e Brescó quando associam a narrativa histórica escolar ao gênero relato histórico defendem que na construção das intrigas se “incluem eventos previamente selecionados a partir da escolha de um tema narrativo, incluído em uma *trama argumental*, cujo desenvolvimento não está isento de implicações ideológicas e morais”¹¹⁸. Essa dimensão argumentativa dos relatos também podem ser incorporada pelos atos anunciativos, quando analisamos a aula como um texto historiográfico. E os relatos assim como as aulas assumem

orientação e são formados pela mobilização das interpretações e experimentações do tempo através das práticas cotidianas. O significado seria a consciência histórica como uma zona de sentido mais estável e uniforme adquirida a partir do contexto de algum discurso. Ver: DAMIANOVIC, 2007; RÜSEN, 2001.

¹¹⁶ A conceituação da manchete como gênero textual ver SALLORENZO, 2018, op. Cit .

¹¹⁷ Relacionadas aos gêneros da ordem do argumentar numa perspectiva sociointeracionista. Sobre a questão ver ROCHA, 2006.

¹¹⁸ ROSA, A. e BRESCÓ, I. Efeitos do conteúdo da forma na lembrança repetida das histórias nacionais. In CARRETRO, Mário et al (Org.) **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

também uma perspectiva discursiva, intencional, confirmada pelos dois autores por conta das “implicações ideológicas e morais”.

Em artigo analisando os efeitos da identificação do público com relatos históricos, Rosa e Brescó concluíram que as narrativas escritas e as apresentadas em filmes, possuem efeitos retóricos que influenciam as representações históricas dos leitores e expectadores. Os efeitos retóricos favoreciam uma dimensão argumentativa pela persuasão, possibilitando uma poderosa identificação das ideias históricas¹¹⁹.

André Seal, fazendo uma comparação entre a narrativa histórica escolar e a narrativa histórica, lança mão de Paul Veyne para explicar que os historiadores recorrem aos elementos retóricos por retrodicção. O preenchimento das lacunas interpretativas existentes entre o conjunto de documentos pesquisados se daria por uma elaboração consciente de hipóteses. Na qual a retrodicção corresponderia ao preenchimento de pontos opacos, favorecendo conexões argumentativas através de interpretações inferenciais baseada numa causalidade indutiva, cotidiana e lacunar.

Para Paul Veyne o saber histórico seria sempre lacunar porque as necessidades de estruturação da narrativa histórica também dependem da retrodicção das formas retóricas. Seal advoga que os professores nas suas explicações do conhecimento histórico realizam, nesse sentido, “retrodições didáticas” que auxiliam nas lógicas argumentativas na produção das narrativas históricas escolares¹²⁰.

Para a elaboração do **II. Módulo didático “N”** selecionamos algumas figuras retóricas, mostrando como elas aparecem nos jornais. E ao mesmo tempo, desse modo, discutiremos os dois movimentos comentados anteriormente: as figuras retóricas analisadas nas fontes servirão de orientação para repensarmos as figuras retóricas da nossa própria narrativa histórica escolar, bem como servirá de subsídio para serem trabalhadas como documento na sala de aula. Recortamos: metáforas e metonímias relacionadas às personificações e os protótipos, exemplos e ilustração.

Antes de apresentá-las teceremos considerações sobre a relação passado/ presente mobilizados pelas formas retóricas e representações históricas.

¹¹⁹ Fernando Penna a partir de linguistas da Nova Retórica desenvolve a relação entre retórica e argumentação. PENNA, 2013.

¹²⁰ SEAL, André Vitor. C. Da. **A (re) invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2005, p.211-212.

Vamos estabelecer a relação entre os tempos em categorias organizativas: 1- Valorização positiva do passado; 2- Valorização negativa do passado¹²¹. Com essa organização baseada nos sentidos do passado (a valorização positiva ou negativa) estamos já envolvidos com os efeitos decorrentes das figuras retóricas nas representações históricas. Tal questão nos encaminha assim à reflexão dessas representações pelo crivo do pensamento histórico como discutido por Laville no **capítulo 2**. Como ensinar aos alunos a pensar historicamente?

No caso da primeira categoria a comparação entre os tempos pode ser feita para reforçar a permanência do passado no presente como legado e possibilidade. Por exemplo, as mobilizações em defesa da *democracia*, dos ideais *republicanos*, da influência da *agricultura camponesa* ao desenvolvimento sustentável por se remeterem a uma herança transmitida no tempo, respectivamente, pelos gregos, romanos, homens pobres livres, escravos e libertos, podem ser conhecidas na formação crítica dos alunos, na história escolar, dotadas de positividade valorativa à construção desse conhecimento. As ideias de legado cultural/pertencimento ao mundo cultural através dos usos do passado são conteúdos refletidos como uma das tarefas da aula de história, pois inclui os alunos entre os herdeiros de uma tradição que constituem aspectos de sua identidade.

Por outro lado, os valores relacionados a julgamentos pessoais, às memórias compartilhadas dos participantes das aulas, muitas vezes, são compreendidas como uma memória histórica, ou tradicional, com os efeitos da dimensão retórica anulando a capacidade de análise crítica do passado. De outro modo, para reforçar o engajamento à aula os professores sensibilizam os alunos ao apresentar a história entrecortada dos efeitos dos sentimentos e emoções, ludicidade, explicitando julgamentos sobre o passado e sobre o presente. No entanto, esses movimentos sendo concretizados com os usos de analogias como estratégia argumentativa nos atos enunciativos geralmente provocam anacronismos em busca de valores de diferentes tempos.

Talvez, sendo generalista, corremos o risco de dizer que os anacronismos mais frequentes nessa perspectiva seja a reconstituição dos valores das mobilizações dos grupos que sofreram perdas históricas, como os camponeses, tivessem sido resgatadas diretamente das lutas dos conflitos agrários do passado. Com se a formação da Via Campesina, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, do MST, na atualidade, fossem um prolongamento das lutas das Ligas Camponesas das décadas de 50 e 60.

¹²¹ ROCHA, Helenice. Um desafio para formadores e formandos. A relação entre o passado e presente na aula de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

A outra categoria organizativa que destacamos foi a Valorização negativa do passado. Essa envolve os objetivos problematizados em alguns aspectos no planejamento do **II. Módulo didático “N”** da SDG.

Tal categoria pode ser refletida na relação passado/presente tomando como base alguns dos seus desdobramentos nas narrativas históricas escolares que podem ser repensados na formação de conhecimentos valorativos em sentido negativo relacionados à participação dos movimentos populares na história. Na formação crítica dos alunos em compreensões históricas tanto referentes às ideias de permanência, quanto às ideias históricas de mudança.

Podemos agrupá-las de duas formas. Em relação à permanência como resultado inevitável da história, colocando os grupos excluídos sempre como perdedores (protótipos). Dessa representação histórica partem argumentos críticos dos professores, nos quais os processos de mudança dependem necessariamente das mobilizações dos grupos subalternos, reforçando dessa forma uma ideia histórica voltada a uma temporalidade permanente de falta de participação popular (já porque as coisas não mudam = ausência da participação).

No que diz respeito as mudanças na relação passado/presente percebidas como construção do processo histórico, tornaram-se muito comum haver possibilidades de problematização das descontinuidades, quando os efeitos retóricos desestabilizam a ideia de permanência, através das denúncias frente a discriminação e exclusão de alguns grupos sociais. Daí, na comparação entre os dois tempos a formação histórica dos estudantes são direcionadas ao dever de memória, caracterizada pelas cobranças ao Estado e na defesa de políticas públicas de reparação que são debatidas nas aulas.

Observamos na relação passado/presente que as argumentações eivadas de valores dimensionados negativamente do passado que indagam sobre “as mudanças” ou “as permanências” dos grupos excluídos nas aulas de história, nos dois exemplos analisados, consolidam “a interpretação de presença da ideia de permanência de alguns sujeitos da história que manipulam, que decidem pelos outros, que não participam da história. Portanto, da incapacidade do sujeito subalterno de tomar decisões”¹²². Podemos dizer que as figuras retóricas dispostas nos atos enunciativos dos professores nas aulas podem potencializar ideias históricas poderosas nos estudantes de representações que as camadas populares quando resistem agem de forma inconsciente, tomam atitudes irracionais e com voluntarismo.

Essas figuras retóricas também podem se consolidar nas argumentações diante dos estudantes assumindo a forma discursiva de nominalismos (a personificação) que é a atribuição do

¹²² ROCHA, Helenice. Um desafio para formadores e formandos. A relação entre o passado e presente na aula de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho 2011, p.10.

caráter de sujeitos a conceitos, instituições, nações, responsáveis pelas mobilizações que interferem no processo histórico, geralmente usadas pelos professores, bem como pela historiografia escolar representada pelos livros didáticos.

A consequência mais radical dessa perspectiva seria o desaparecimento desses grupos como sujeitos históricos na formação dos estudantes. Com a consolidação do que denominamos de “processo de animalização” da população pobre, processo muito combatido principalmente pela recente historiografia social da escravidão através da ruptura do par escravo e negro/coisa.

Os professores precisam estar atentos à problematização do uso de categorias tais como o “voto de cabresto”, a “bestialização”, “caso de polícia”, escravo coisificado, ou de conteúdos relacionados aos conflitos agrários como “Guerra dos Maribondos ou Ronco das Abelhas”, que são exemplos da influência de uma memória histórica na abordagem de temas que permanecem no currículo escolar como tradição, sem incorporar a crítica historiográfica de obras que procuram apontar o protagonismo de diferentes sujeitos e sua capacidade de agir, mesmo que com estratégias diferentes ressignificadas do próprio aporte cultural do mundo da dominação.

Em relação ao discutido sobre as relações passado/presente e dos movimentos de valorização do passado, vamos observar a seguir na elaboração do II. Módulo “N” .

II. Módulo “N”: (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)

Estágio 3

A elaboração deste módulo didático objetiva principalmente o tratamento das especificidades dos contextos históricos dos conteúdos trabalhados na SDG associados às representações históricas da relação passado/presente. Nas quais essas relações podem ser reconstituídas nas aulas de história na forma de valoração positiva ao negativa do passado. Os usos das analogias, ilustrações, exemplos, inevitavelmente acionados na composição de metodologias voltadas a atividades de comparação, precisam estar atentos ao anacronismo.

Entendemos que o acesso à contextualização histórica (as especificidades do período estudado) podem ser feitas intercalando os eixos-temáticos na perspectiva de **a)** recortes de conteúdos selecionados pelos docentes com base nas demandas do tempo presente (no qual incide a nossa criatividade do conhecimento didático do conteúdo) ou da **b)** escolha de conteúdos já definidos a priori pela tradição da história escolar (na qual incide o nosso domínio do conteúdo específico).

(4-Comando didático): Nas relações comparativas entre os tempos passado/presente precisa-se atentar para quais abordagens política, econômica ou cultural (não é possível

esgotar todo o assunto), buscaremos a identificação de semelhanças e diferenças indicadas no repertório oferecido tradicionalmente pela historiografia didática (livros didáticos, paradidáticos, currículo, etc). Esse repertório também é composto, em sentido amplo, pelo que chamamos de historiografia que, pelo seu peso na especialização do conhecimento e influência no espaço escolar, forma uma memória histórica, ou seja, consolida-se como saber instituído.

Os objetivos e problematizações são construídos demandando dos estudantes a olharem para a singularidade de cada situação histórica, marcando as diferenças e, no interior de cada história, olhando para as discontinuidades. Nas mudanças atenta-se para a compreensão como o Estado, os sujeitos envolvidos, as instituições, etc, trataram as questões, implementaram estratégias, sofreram reveses, defenderam e conseguiram a aprovação das legislações.

A elaboração de uma classificação acompanhada de definições de formas retóricas – argumentativas seria praticamente impossível em termos de orientação teórico-metodológica de didática da história. Diante da abrangência de várias situações consoantes aos ajustes e mobilizações provocadas pelas formas retóricas que são implementadas na produção da narrativa histórica escolar docente.

No entanto, atividades desenvolvidas com os estudantes em nossas aulas como **exercícios preliminares** para problematizarmos relações passado/presente podem acionar a potencialidade da compreensão de ideais históricas no movimento espiral da SDG, como por exemplo, problematizar com os estudantes as diferenças de interpretação das sentenças hipotéticas abaixo:

-No século XVII as atividades comerciais realizados pelos estados modernos de Portugal e Espanha com as colônias sofreram ataques da **pirataria** praticada por piratas ingleses e franceses.

- No Centro do Recife a polícia civil apreendeu vários produtos **piratas** comercializados. Em 2010, a **pirataria** na cidade se tornou a principal atividade da maioria dos vendedores ambulantes.

(5- Comando Didático) Nas atividades preliminares não se esgotam todas as abordagens dos conteúdos históricos.

A SDG funciona e torna seus desdobramentos potencializados como aprofundamento de aprendizagens específicas vinculadas ao resgate de pré-requisitos sedimentados, de certos conhecimentos históricos em fase de consolidação ou já consolidados, pois a

elaboração desse material didático não foca nos conceitos básicos, mas no amadurecimento do pensar historicamente pelo método crítico.

Os conteúdos que as sentenças podem acionar como Estado Absolutista Moderno, comércio atlântico colonial, nacionalidade (portugueses, ingleses, etc), desemprego, são deslocados como elementos acessórios, e investimos na costura das intrigas e subintrigas da nossa narrativa histórica escolar em cima das ideias históricas já presentes na formação histórica dos alunos e capturadas em outras situações avaliativas. Fica evidente nessas sentenças a tentativa de explorar os sentidos de orientação do conceito/conteúdo “pirataria”, iniciada, à princípio pelo tempo cronológico. Fica a questão-problema da descontinuidade desestabilizada pelo trabalho da linguagem.

As atividades preliminares como as colocadas acima podem “servir de escada” para os estudantes perceberem diferenças nos objetivos de ensino trabalhando com conceitos, porque os sentidos/significados desestabilizados no fluxo temporal, de idas e vinda, passado/presente ou vice-versa vão criando fissuras cognitivas da compreensão temporal. Provocando na perspectiva da história temática uma história-problema. Por que usamos “hoje” *pirataria*? Quais os atributos *valorativos* deste conteúdo na perspectiva das representações históricas Por que pensar o mercado de trabalho e os vendedores ambulantes *nos interpela uma orientação temporal* na vida prática?

Podendo ser trabalhado em outro momento dos módulos didáticos (dentro do mesmo módulo n), de maneira sofisticada com a compreensão de Reforma Agrária nos seguintes objetivos de ensino abaixo, gerando à contrapelo a aquiescência de conflitos cognitivos internos à dimensão da captura dos fluxos temporais, por exemplo. Vejamos algumas habilidades solicitadas:

A) Identificar características da **Reforma Agrária no final do século XX**. (*Mas as características da reforma agrária não foram as mesmas ao longo do tempo?; e são características generalizáveis apenas neste recorte de tempo?*)

B) Analisar a **Reforma Agrária como política dos assentamentos rurais**. (*Mas a reforma agrária já foi pensada como outra política pública, com outras conotações?; Reforma agrária tem relação cogniscente direta com assentamento rural?; Reforma agrária como assentamento rural é consenso enquanto política para todos movimentos sociais do campo?*)

C) Identificar e compreender (quais) as reivindicações dos movimentos sociais pela **Reforma Agrária** na década de 1960. (*Mas há reivindicações diferentes sobre o tema Reforma Agrária ; E as mudanças, e as permanências, de reivindicação, com a discussão sobre o tema “hoje”*)

A historiadora Márcia Motta e outros pesquisadores que investiram nos estudos das práticas de grilagem, inclusive a partir dos referenciais dessa autora produzidos sobre o tema, notadamente dentro do campo da História Agrária, identificaram que seria investigando as noções e apropriações, os as ressignificações das relações dos códigos culturais dos diferentes indivíduos envolvidos nos conflitos agrários, então, se poderia reconstituir ao longo do tempo representações que defendessem a legitimidade de acesso à terra no campo do Direito.

Tais representações foram múltiplas e contraditórias, mais esses pesquisadores chamam atenção que não só os fazendeiros e grandes posseiros, ou o Estado, através da manipulação dos direitos dos costumes, de direitos difusos, e do direito positivado, mas também, os grupos menos favorecidos, diante de situações limites, contribuíram de alguma forma, sob esses mesmos direitos, para a construção de uma memória coletiva de apagamento das diferenças em favor de pactos sociais que tornaram os processos de grilagem desconhecidos. São essas diferenças que desvelam os engendramentos das práticas de grilagem que precisam ser discutidas nas aulas de história.

Voltando, podemos também, contudo, complementar toda essa discussão analisando um recorte específico de algumas figuras retóricas que favorecem as argumentações na sala de aula, utilizando as fontes selecionadas depois do seguinte comando didático (como foi sugerido no início da construção deste módulo didático “n”):

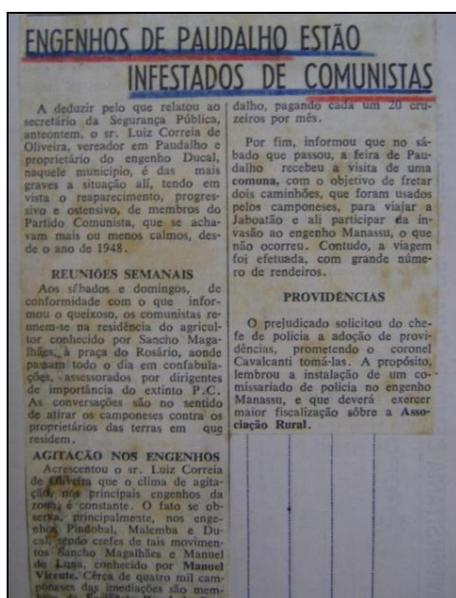
(6-Comando didático): As conexões entre os módulos didáticos “n” na SDG dependem da mobilização dos métodos críticos realizados nas leituras das fontes históricas. A apresentação aos estudantes de fontes jornalísticas (ou outros documentos) devem ser de períodos diferentes para que através das metodologias críticas se trabalhe as discontinuidades das relações passado/presente. O essencial são as comparações em cima de fontes da mesma natureza, todas jornais por exemplo, mas com tais documentos sempre de épocas diferentes.

Vejamos, através dos conteúdos sobre os movimentos sociais relacionados aos conflitos agrários na década de 60, com a participação das Ligas Camponesas, e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir dos anos 90, nas fontes abaixo:

- Devemos atentar como as manchetes se referem as atuações dos diferentes grupos sociais que se mobilizam diante das interdições políticas e econômicas referente ao acesso à terra.
- As práticas de grilagem geralmente deslocadas na maioria das vezes nos discursos e, talvez, o ponto central das consequências dessas interdições, acabam provocando a sua

invisibilidade ou amnésia social, que deve ser problematizada. Essa problematização acontece metodologicamente no desvelamento dessas práticas (o delineamento da construção conceitual), como um processo histórico incorporadas pelos agentes em vários momentos, as quais são resgatadas e problematizadas entre os diferentes módulos didáticos da SDG. Com a construção do conceito grilagem pela reconstrução das suas práticas, articulando-os como eixo e, ao mesmo tempo, sendo algumas dessas práticas viabilizadas pelo método histórico desenvolvido em relação a crítica às fontes.

Jornal do Comércio, 9 de Junho de 1960.



Diário de Pernambuco (DP), 24/08/1961

Vamos observar também, através das orientações teórico-metodológicas e prescritivas propostas, com a seleção de outros documentos complementares ao Módulo Didático “N” para a problematização dos métodos históricos acionados, a seguir discutidas no item **Análise**. As matérias como fontes complementares são

- A) Ligas Camponesas: Atividades são *perniciosas*, diz senador. **DP, 3/06/1961.**
- B) Falta da Justiça Rural causa *a proliferação* das Ligas Camponesas. **DP, 2/07/1961.**
- C) MST *saqueia* 13 toneladas de alimentos. **DP, 4/12/1998.**

Análise

Não vamos adentrar em uma discussão historiográfica sobre as mobilizações implementadas pelas Ligas Camponesas, ou pelo MST, porque o (ou a falta de) domínio das matrizes historiográficas (e seus desdobramentos em Histórias de), que refletem sobre determinados conteúdos podem ser ajustados para a preparação das aulas através de pesquisas para outros conjuntos documentais específicos relacionados aos conflitos agrários. Até, porque, por outro lado, os professores poderão utilizar outras fontes ajustadas ao seu repertório formativo de conteúdos de outros períodos históricos sobre conflitos agrários, se assim optar. Caso queira problematizar esses conteúdos citados, contudo, como coloca Ana Maria Monteiro, baseada nos estudos de Shulman, a produção dos conhecimentos didáticos docentes, que formulam as intrigas suscitadas na tessitura da narrativa histórica escolar dependem da inter-relação dos conhecimentos - curriculares, do conteúdo pedagogizado e dos conhecimentos da matéria/conteúdo¹²³ - em xeque na problematização da SDG. **(7 - comando didático)** E que precisam ser pesquisados e estudados pelo profissional da História atuante no âmbito do ensino na Educação Básica.

Na verdade, nosso maior objetivo em análise são as leituras críticas das fontes ancoradas na problematização da grilagem e do campesinato. À medida que defendemos que são conceitos obrigatórios e mediadores metodologicamente para a historicização dos conflitos agrários. **(8 - comando didático)** Na elaboração da SDG tais conceitos constituem os eixos permanentes na elaboração deste material didático.

Em todas as reportagens trabalhadas com os estudantes, os professores podem gerar questionamentos de como os diferentes participantes dos movimentos sociais são representados. E ressignificar as figuras retóricas que podem configurar sua própria narrativa histórica escolar a exemplo das personificações e nominalismos que generalizam os grupos envolvidos. Ou seja, dentro desses grupos instituídos, sindicatos, associações, Ligas, MST, não pode ser minimizada os confrontos intra-grupos ou frações que disputam o poder dentro dos movimentos sociais.

Assim como, a generalização fortalece o discurso autoritário, desviando representações históricas valorativas das ações que resultaram em conquistas, deslocadas dessa forma nesse sentido em detrimento da atuação de lideranças, ou entidades, com finalidades não submetidas às consultas democráticas dentro dos grupos, o que

¹²³ MONTEIRO, Ana Maria, Entre saberes e práticas..., op. Cit, p.190-191.

consequentemente “legitimam” a repressão estatal e a desconfiança da sociedade civil para com todos.

Em ambas situações as marcações feitas pelo funcionamento discursivo agem para uma valoração negativa dos sujeitos históricos envolvidos. Aparecem formas retóricas decorrentes de protótipos preconceituosos e depreciativos como “infestados”, “perniciosas”, “elementos”, “proliferação”, além de verbos muito comuns indicativos de agentividades irracionais que compõem metáforas desumanizadoras com efeitos voltados a anulação a diversidade de quaisquer resistências de maior o ou menor poder ofensivo. Os termos “saquear” como em ‘MST *saqueia* 13 toneladas de alimentos’ (DP, 4/12/1998) e outros como incendiar (quem incendeia) ou atacar (quem ataca) reforçam os leitores dos jornais nas entrelinhas que não há dialogo pelas instâncias democráticas com os envolvidos, e neste caso, sem democracia, se efetiva na memória coletiva que apenas o autoritarismo e a repressão devem ser usados como fiador da estabilidade dos conflitos agrários sobre os processos de ocupação territorial, seja no campo, ou nas áreas urbanas.

Nos jornais como demonstramos nas matérias selecionadas, como em ‘Engenhos de Paudalho estão infestados de comunistas’ (Jornal do Comércio, 1961) a estratégia discursiva para obter efeitos de generalização e de protótipos preconceituosos foi o uso da metonímia, que substitui um local pelo outro, o todo pela parte. Sobre tais estratégias Helenice Rocha ressaltou os usos da voz passiva em textos didáticos de história, analisados por Orlandi, como um dos recursos para a indeterminação ao apagamento do sujeito histórico concreto. Portanto, a crítica aos nominalismos ou as personificações e os protótipos como figuras retóricas, interpretadas nas fontes, servem também como orientações metodológicas para a produção das narrativas históricas escolares pelos professores.

Na última seção deste capítulo discutiremos a elaboração de mais um Módulo didático “N” acionado especificamente para o Estágio 3 das operações didáticas da SDG. O trabalho de interpretações das fontes estará focado na pesquisa sobre práticas de grilagens com jornais nos Acervos de Arquivos digitais disponíveis de O Globo, Folha de São Paulo e Diário de Pernambuco.

4.3 A PROBLEMÁTICA DOS CONCEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA¹²⁴

Segundo Itamar Freitas, no Brasil há pouca discussão sobre a função dos conteúdos conceituais oriundos da pesquisa histórica e, ao mesmo tempo da teoria da história, no ensino de história - o que ensinar e como ocorre a didatização em termos de conceitos. Mesmo alguns pesquisadores do ensino de História que estão analisando as aulas de história e entrevistando professores para que expliquem ou justifiquem o conceito didatizado ainda não publicaram uma obra que sistematizasse essa questão, principalmente, como se dão a construção do “conteúdo” relacionado à questão das múltiplas temporalidades.

Uma das principais discussões dos usos dos conceitos, como mediadores da nossa argumentação na sala de aula, é o anacronismo. Baseados nos alertas de Antonie Proust, duas observações são consensuais na teoria da história e na pesquisa histórica sobre a elaboração de conceitos: os riscos aos anacronismos podem ser minimizados quando confrontados sempre pela análise linguística e semântica das palavras na investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Ou seja, a compreensão de como a Ciência Histórica concebe e ao mesmo tempo se apropria das palavras e dos seus significados para torná-las parte integrante de seu campo de explicação dos eventos do passado.

Proust concorda com Koselleck na distinção entre os níveis conceituais presentes na historiografia, entre fatos já articulados linguisticamente ou fatos não articulados linguisticamente. Nesse sentido se refere diretamente as palavras em sua historicidade, enfatizando como são utilizadas em diferentes momentos, por diferentes atores.

A ideia de que os conceitos são fenômenos linguísticos e semânticos não significa que podem ser reduzidos a eles. Koselleck nesse sentido realiza críticas defendendo o trabalho do historiador como não reduzido apenas à análise do campo hermenêutico, porque os conceitos são construídos pelos historiadores através da constatação “de formas de comportamento e atuação, regras jurídicas e condições econômicas”, por exemplo.

¹²⁴ A produção desta seção relaciona-se com as discussões dos seguintes artigos: KIRSCHNER, T. B. **A reflexão conceitual na prática historiográfica**. Textos de História, v.15, n.1/2, 2007; KOSELLECK, Reinhart. **História dos conceitos e história social**. In: **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/ Editora da PUC-RJ, 2006. p. 97-118; FREITAS, Itamar. **Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica**. Aracaju: Editora Criação, 2014, p.61-100; PINA, MaxLanio Martins. **A Ideia de conceito histórico em Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Antonie Prost**. Texto comunicado no V Congresso Acadêmico Científico, II Fórum Regional de Pesquisa e I Mostra de Extensão - Interculturalidade: Formação em Debate, promovido pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Porangatu, realizado entre os dias 21 a 25 de setembro de 2015.

Através dessas considerações, na nossa prática da sala de aula, compreendemos que a problemática dos conceitos podem ser visualizadas através do questionamento da historicidade da sua produção.

Os conceitos possuem uma relação permanente que é a intencional, vinculado dessa forma ao funcionamento do poder. E os historiadores no seu dever de ofício, dentro desse funcionamento, criam outros conceitos, instituindo linguisticamente outras palavras e/ou as confrontando com já existentes. Os conceitos e o engendramento das suas intencionalidades podem ser localizados nas fontes, na historiografia e na memória (a história vivida), e sobretudo na memória histórica instituída (a História). O método histórico incide sobre todas essas esferas promovendo confrontações.

Os conceito de grilagem e campesinato são denominados de categorias históricas ou conceitos complexos, à medida que a sua historicidade não é fornecida pelos documentos históricos de períodos específicos *como algo já existente em termos de problematização dos seus contemporâneos*. A ideia de ilegalidades de práticas supostamente naturalizadas tornou-se pauta do debate do direito agrário e da história a posteriori.

Nunca encontraremos nos arquivos em documentos do século XIX, de qualquer natureza, a marca inscrita do léxico “camponês”, “campesinato”, ou “grilagem”. No entanto, na século XX, essas palavras/conceito emergem como práticas de linguagem associadas a esfera da historiografia e da pesquisa, sendo desvelado sua maquinaria “legal” de estratégia de exclusão que passa a ser disputada como estatuto de verdade. Tais estratégias vão sendo incorporadas por outras instâncias da linguagem como a mídia, de modo que pode vir a se tornar, através dos jornais, uma vez já presentes nesses documentos, absorvendo outros atributos de sentido/significado, sendo analisadas pelos historiadores, portanto, sob tal perspectiva.

Para Rüsen as categorias históricas na maioria das vezes não estão nas fontes, mas na atividade cognitiva dos historiadores e posteriormente tornam-se parte da historiografia. Essas categorias fornecem a historicidade aos contextos sócio históricos, porque se marcam pela explicitação da temporalidade e da periodização. Essa qualidade – a historicidade – é fornecida pelo trabalho cognitivo dos historiadores constituído pelas tradições interpretativas da historiografia. Essas tradições são transformadas pelo pesquisador em vestígios na comparação entre o presente e o passado.

Nesse ponto das reflexões sobre historicidade entendemos que Rüsen está defendendo suas reflexões que afirmam que os conceitos históricos devem constituir-se “nas carências de

orientação do presente”, mas não no sentido de se pode usar esse argumento para valorizar a subjetividade construtivista dos conceitos a partir do presente.

O trabalho de construção do historiador, no qual ele ultrapassa conscientemente a linguagem das fontes, é justamente orientado pela intenção de designar o mais precisamente possível a qualidade histórica do que as fontes dizem sobre o passado. Por meio da “ampliação dos pontos de vistas” na formação histórica dos conceitos, destacam-se com precisão aquelas constelações temporais de estados de coisas do passado que a linguagem das fontes não tem como expressar¹²⁵.

A “ampliação dos pontos de vista” podem ser exemplificadas quando Koselleck problematiza que os sujeitos sociais interferem nas disputas políticas pelos significados dos conceitos. Koselleck afirma que quando uma unidade de ação política define a si própria por meio de um conceito, executa simultaneamente um recorte que exclui outras, recusando-lhes os predicados vinculados para designar o adversário sem que este se reconheça neles. Na designação de grupos, um deles pode constituir a si próprio por meio, por exemplo, da propaganda, baseando-se em uma dualidade em relação a outro grupo, situado em uma posição de desvantagem nesse discurso.

“Nenhum movimento histórico pode ser suficientemente conhecido com os mesmos conceitos antagônicos com que foi vivido ou compreendido pelos que dele participaram”. Na sala de aula da educação básica as relações de transposição didática nesse sentido para o amadurecimento cognitivo dos jovens em relação a sua formação crítica do ambiente político em que vive volta-se para a pluralidade de vozes, para as lógicas de como os conceitos inventados querem que sejam representadas pelo “discurso autorizado”, e a construção dos porquês das desvantagens de certos grupos.

De modo que na relações entre o passado e o presente vamos mostrando as contradições da representação de um grupo pelo outro, procurando mostrar que as explicações em termos da dualidade são insuficientes à medida que ampliamos e incorporamos os diferentes atores, inclusive, no mesmo conjunto de fontes – o jornal- por exemplo.

As considerações feitas por Koselleck podem nos ajudar a como podemos problematizar as noções de historicidade. Ambientes históricos ou uma cultura política pode estar preparados para legitimar uma disputa desigual entre os conceitos, na qual o conceito

¹²⁵ RÜSEN, Jörn . Conceitos históricos. In: **Reconstrução do passado**: teoria da História II – os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007, p. 91-100.

potencialmente situado influencia a negação dos valores cada vez mais presentes ou representada, no outro conceito, no horizonte de expectativa da população.

Nos Módulos didáticos “N” apresentados nas seções anteriores discutimos noções elementares de como essas disputas conceituais podem ser trabalhadas com os estudantes associadas as questões das múltiplas temporalidades. Nos módulos didáticos seguintes (mais dois módulos) nos concentraremos nas “ações objetivas”, o que fazem os sujeitos, dos sujeitos envolvidos tendo como eixo aglutinador as práticas de grilagem.

É interessante destacar por tratar-se de conceitos construídos a posteriori que relacionados, no caso da pesquisa histórica contemporânea como constructos mediadores da historicização da ocupação de terra acontece novas possibilidade *de retorno a documentação* eivada de preocupações relacionadas aos sutis engendramentos da terra grilada não percebidos, inclusive sob leitura de documentos já consultados pela pesquisa em outro período. Os historiadores que pesquisam a legitimidade das relações de direito agrário se voltaram às fontes históricas produzindo conhecimentos novos no sentido de perceberem práticas de grilagens em situação antes não percebidas, inclusive, pelo esquecimento estratégico dos que detinham o controle da produção da fonte estudada. A ampliação e revisionismo das análises foi possível enquanto categorias históricas ressignificadas sob a influência de novas teorias sobre a relação entre direito positivo e direito de costumes ou culturais, como nos estudos de E .P Thompson.

A grilagem é um fenômeno que sofreu transformações significativas em seu *modus operandi* ao longo do tempo, desde o método bastante rudimentar que se incorporou a sua referência mais comum de falseamento de documentos por dar-lhes a aparência de antigo, com a utilização de excrementos de grilos, ao longo da história, entre procedimentos sofisticados (às vezes, nem tanto) de transcrição de imóveis rurais em registros imobiliários.

A grilagem, geralmente, incide sobre terras devolutas que, muitas vezes, estão ocupadas secularmente por povos e comunidades tradicionais. As terras devolutas são aquelas terras que compõem o rol de terras públicas das unidades federativas e, em casos excepcionais, da União. No entanto, tais terras ainda não foram discriminadas e registradas em registro imobiliário como terra pública determinada. Logo, são terras públicas indeterminadas, tornando-as alvo de grileiros.

Geralmente, a imensa gama de estudos no campo da sociologia rural existentes não aprofundam as práticas de grilagem em seus mecanismos jurídicos de execução e como um processo histórico e secular de ocupações ilegais, mas basicamente das suas repercussões sociopolíticas, isto é, nas consequências prejudiciais sobre os modos de vida dos camponeses

e nas denúncias da viabilização de empreendimentos econômicos exógenos, a especulação imobiliária e o agronegócio.

Nos estudos recentes de história agrária, iniciados pela historiadora Márcia Motta, as pesquisas históricas estão se voltando *a partir de fontes históricas judiciais revisitadas* para a historicização desses mecanismos jurídicos, como por exemplo, a de utilização de ações de inventário para a criação de falsos registros imobiliários, bem como de suposta legitimação de posses ocorrida no e pós Lei de Terras de 1850.

Essas nuances jurídicas são múltiplas e complexas e certamente para o professor de história a didatização consiste diante de a complexidade problematizar casos concretos que se aproximam dos mobilizados pelos temas e subtemas referentes à ocupação territorial.

Os temas e subtemas podem ser contextualizados do geral para o particular. Aos locais de moradia dos estudantes, embora tais casos necessariamente não precisem ter ocorrido nesses espaços. Inclusive, por conta das lacunas de pesquisas específicas e que tratem justamente do território, no qual a comunidade escolar esteja.

Contudo, as didatizações ao problematizar as práticas de grilagem, discutindo as estratégias dos atores envolvidos e, que as comunidades em que os estudantes estão inseridos tenha uma formação escolar em história que se voltassem às noções do papel de que há possibilidades escusas e antidemocráticas de legalização das fraudes como uma verdade construída culturalmente. Esses movimentos endereçados ao planejamento didático já dimensionariam as práticas de grilagem como uma questão que deve ser discutida na escola na perspectiva da função social da propriedade da terra.

Sobre essa perspectiva discute-se uma tradição da primeira ocupação que os fazendeiros detém como uma concepção patrimonial da terra. Para eles, os fazendeiros e grandes posseiros, não se devem submeter a opinião de terceiros, ou a lei, quando como empreendedor desbravam e expandem. Diferente dos pequenos posseiros que veem seus relacionamentos com a terra como a possibilidade de exercer uma liberdade efetiva, a reprodução da unidade familiar, não tornar-se dependente de um senhor de terras.

As aulas de história precisam trazer para discussão um conjunto de *noções básicas*¹²⁶ que possibilitem a identificação de uma situação de grilagem, a partir do cotejo da legislação sobre terras devolutas, direito de propriedade e registro imobiliário na indicação de ideias históricas gerais.

¹²⁶ Concordamos com Fernando Penna para quem a transposição didática volta-se para a discussão de como o conhecimento histórico é produzido, contudo quando se trata de crianças e jovens “a **explicação histórica** no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia”. Embora se ensine história voltado a produção desse conhecimento. Ver PENNA, 2013.

A prática de “saber fazer documento”⁶ em Santa Maria da Vitória⁷

Um caso de destaque no Oeste ocorreu em Santa Maria da Vitória, numa área de cerca de 20 mil hectares, que foi objeto de um processo paulatino de grilagem iniciado na década de 1980, por um casal de fazendeiros e advogados: Paulo de Oliveira Santos e Maria do Socorro Sobral. O processo desencadeou conflitos com mais de 10 comunidades de fecho e fundo de pasto que ocupam tradicionalmente a área há sucessivas gerações, e vêm resistindo às tentativas de expropriação.

A principal estratégia utilizada pelos fazendeiros foi a compra de pequenas glebas de terra⁸ em diferentes comunidades que circundam a área cobijada, transformando-as em grandes fazendas, através de retificações de área em cartório.

Para aquisição das pequenas glebas, o casal contou com o apoio de um ex-morador do local, que contribuiu para convencer os posseiros a vender os pedaços de terra e atuou como procurador de muitos destes na lavratura das escrituras.

Com isso, os fazendeiros conseguiram transformar “partes de terra”, até então não medidas, em cerca de 18 mil hectares nos registros. É deste modo que criaram a “Fazenda Quatis”, formada por duas grandes áreas - uma de 10.589,80 hectares e outra de 2.620 hectares, e a “Fazenda Cabeceira dos Bois do Mutum”, com 4.220 hectares, todas registradas em nome do casal, nas matrículas nº 2779, de 1980, nº 7868, de 1989, e nº 11793, de 2004, do Cartório de Registro de Imóveis de Santa Maria da Vitória.

A utilização do instrumento da “retificação de área” para falsificar informações no Cartório de Registro de Imóveis é umas das técnicas mais frequentes da grilagem contemporânea. No entanto, o caso traz especificidades pelo fato da maior parte das retificações ter ocorrido por determinação do Juiz de Direito da Comarca de Santa Maria da Vitória, e não diretamente pelo oficial do Cartório, como é mais frequente. Tal característica dá uma aparente legalidade às ações, uma vez que tais retificações dependem, de fato, de decisão judicial.

⁶ Frase atribuída a um dos funcionários do fazendeiro referindo-se positivamente às habilidades do patrão.

⁷ Texto construído com base na dissertação de mestrado de Mirna Silva Oliveira, intitulada *Na trincheira dos direitos: a luta das comunidades de fecho e fundo de pasto de Salobre e Jacurutu pela defesa de seus modos de vida frente a grilagem de terras devolutas no Oeste na Bahia*, CPDA/UFRRJ, 2014.

⁸ A Ação Discriminatória Administrativa Rural da Gleba Jacurutu, realizada pela Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA), em 2010, detalha as glebas que foram compradas e suas dimensões.

As decisões foram proferidas em 1980 e 1993. A primeira autorizou a averbação de 10.589,80 hectares, a título de retificação de área, nas terras chamadas pelo fazendeiro como Quatis, e a segunda autorizou a averbação de 4.100 hectares, também a título de retificação de área, nas terras registradas como Mutum. Desta última, foram desmembrados 2.606 hectares para compor a "Fazenda Cabeceira dos Bois do Mutum".

O instrumento da retificação de perímetro de área nos registros do Cartório de Imóveis está previsto na legislação brasileira, no entanto, esta estabelece uma série de procedimentos e exigências para evitar que a retificação atinja direitos de terceiros.

À época, a Lei de Registros Públicos (Lei Federal nº 6.015, de 1973, artigo 213, § 2º), determinava que, quando a retificação implicasse em "alteração da descrição das divisas ou da área do imóvel" essa seria feita mediante despacho judicial, após requerimento do interessado, devendo ser "citados para se manifestarem sobre o requerimento todos os confrontantes e o alienante ou seus sucessores".

Apesar das retificações ocorrerem por decisão judicial, as demais exigências não foram observadas, "tendo em vista que vários relatos dos moradores das comunidades [...] apontam que os irmãos e vizinhos dos transmitentes de glebas de terra a Paulo Santos e os demais herdeiros legítimos das áreas não foram ouvidos" (OLIVEIRA, 2014). Com isso, dezenas de famílias que ocupavam as terras atingidas pela medição foram lesadas com o procedimento e passaram a ser ameaçadas de expulsão.

Não bastando, em 2004, houve uma nova retificação a requerimento dos fazendeiros, através da qual os 2.606 hectares averbados anteriormente foram transformados em 4.220 hectares. Tal retificação foi feita diretamente pelo oficial do Cartório, não passando, sequer, por decisão judicial.

Além das falsificações no tamanho da área, a análise das certidões de cartório colhidas pela CDA (2010) dá indicativos de que também há



irregularidades na origem das cadeias sucessórias dos imóveis criados, uma vez que há várias discontinuidades no histórico dos registros, o que dificulta a comprovação de que tais terras tenham sido destacadas legalmente do patrimônio público.

Todas essas ações foram facilitadas pelo fato dos principais agentes serem advogados com atu-

ação reconhecida na região, o que provavelmente contribuiu para o “sucesso” de suas ações. Os grileiros possuem habilitação técnica para a escolha de formas que pudessem dar aparente legalidade às suas ações e acesso mais facilitado às instâncias judiciais e extrajudiciais responsáveis para autorizar ou realizar as modificações registrárias.

NEGOCIAÇÃO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIAS

À medida que foram realizando as falsificações dos registros em cartório, os fazendeiros passaram a impor restrições de acesso e uso a várias áreas, notadamente as áreas de uso comum, chamadas de soltas, gerais, fechos ou fundos de pasto. Dentre estas, cabe destacar a solta compartilhada pelas Comunidades de Brejinho dos Gerais, Porco Branco, Olho D’Água do Barro, Pedra Preta, Curral Velho, Salobro, Pajeú, Quati, Jatobá, Vieira, Olho D’Água dos Nere e Mutum, alvo da ação dos grileiros a partir de 1980, e a solta utilizada pela Comunidade Jacurutu, atingida a partir de 2005.

Enquanto investia no processo de convencimento e negociação com alguns posseiros para a compra de pequenas glebas de terra, os moradores avaliam que a relação da comunidade com o casal era tranquila.

No entanto, quando este processo avançou, passaram a prevalecer as estratégias de intimida-

ção, violência e expulsão, através da destruição de roças, ameaças de morte, e cerceamento do acesso aos gerais (proibindo a retirada de lenha, frutos, ervas, a soltura do gado e cercando as “aguadas” utilizadas para consumo dos animais). Para tanto, os fazendeiros contrataram jagunços, que passaram a residir em Mutum.

O processo culminou com a expulsão de famílias em Mutum e trouxe impactos significativos para o modo de vida das comunidades, pois algumas famílias deixaram de usar o “gerais” e as que insistiam em soltar o gado conviviam com intimidações frequentes dos jagunços, chegando, em algumas situações, a perder animais.

Em Jacurutu, o fazendeiro já chegou com violência. Depois da compra de um quinhão de herança de 8 hectares, em 2005, o mesmo contratou funcionários armados para residir na comunidade e os moradores desta passaram a conviver cotidianamente com ameaças, intimidações e proibições de utilizar a área de solta.

A resistência das comunidades à ação dos fazendeiros pode ser verificada desde as primeiras tentativas de expropriação, na década de 1980: inicialmente, de forma mais localizada (a partir da insistência de determinadas famílias em soltar o gado) e recentemente, de forma mais articulada. A passagem de uma experiência para outra teve como um dos marcos o enfrentamento da Comunidade Jacurutu, que conseguiu expulsar os pistoleiros da área após nove meses de invasão.

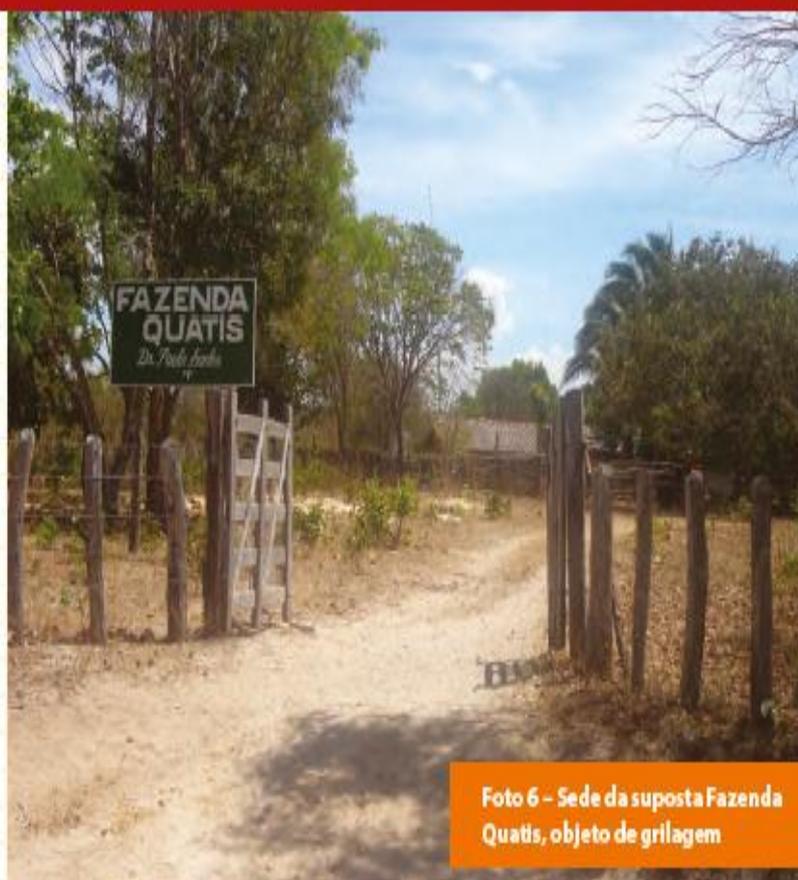


Foto 6 – Sede da suposta Fazenda Quatis, objeto de grilagem

A partir de então, as comunidades atingidas pela grilagem, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra, do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Maria da Vitória e, posteriormente, da Associação de Advogados/as de Trabalhadores/as Rurais, passaram a fazer reuniões conjuntas, a ocupar espaços públicos para realização de denúncias e reivindicação de seus direitos territoriais e a defendê-los também judicialmente.

Nesse processo, conseguiram que a Coordenação de Desenvolvimento Agrário instaurasse uma Ação Discriminatória Administrativa Rural, a qual dissecou o procedimento de grilagem e comprovou que a área em litígio se tratava de terras públicas devolutas. As conclusões de tal procedimento desencadearam a abertura de uma ação discriminatória judicial, onde o Estado da Bahia requereu o reconhecimento das terras devolutas e anulação dos registros efetuados irregularmente em cartório. ■

FONTES:

A TARDE. Dois líderes de produtores rurais presos em Santa Maria da Vitória. A Tarde, Salvador, 27 mar 2010.

BRASIL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. Ação Discriminatória Judicial nº 0002314.94-2012.805.0223, da Vara Cível da Comarca de Santa Maria da Vitória, Santa Maria da Vitória, BA, 2012.

BRASIL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. Ação de Interdito Proibitório nº 0001379-25.2010.805.0223 (originária da Ação nº JPCSM-TAM 00211/08), da Vara Cível da Comarca de Santa Maria da Vitória, Santa Maria da Vitória, BA, 2010.

FÉLIX, T. Criminalização: representantes dos trabalhadores rurais são presos na Bahia. Adital, Fortaleza, 26 mar 2010. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=46426>> Acesso: 9 dez 2016.

HERMES, M. Cresce tensão em disputa por terra em Santa Maria da Vitória: pequenos produtores rurais e advogados brigam na justiça por área de 30 mil há. A Tarde, Salvador, 4 abr 2010.

SOUZA, R. Luta contra a grilagem de terras no município de Santa Maria da Vitória. Jornal do São Francisco, Barreiras, 18 abr de 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE AGRICULTURA E IRRIGAÇÃO. Ação discriminatória administrativa da Gleba Jacurutu. Salvador, 2010.

4.3.1 O conceito de evidência e os usos dos jornais como fonte histórica

Como fonte de pesquisa, o jornal apresenta vantagens. Como é publicado periodicamente – pode ser diário, semanal, mensal etc.-, ele estabelece a ordem cronológica dos fatos. O jornal também ajuda na contextualização do fato pesquisado porque traz notícias sobre diferentes assuntos, compondo uma memória do dia a dia. Um cuidado necessário quanto ao uso de jornais em pesquisas históricas é que eles apresentam um posicionamento, como vimos, político e ideológico. Por isso, é importante, ao analisarmos um texto jornalístico, nos perguntar: Quem são os proprietários do jornal? Quem são os editores e os jornalistas? Quais são os anunciantes? Qual é o público leitor? O Jornal apoia alguma campanha, partido político, ou grupo social?

Quando se pesquisa um fato histórico específico, é necessário usar diferentes jornais para comparar o tratamento que ele recebeu por parte de cada um. De que forma o fato foi noticiado? A abordagem foi favorável ou desfavorável? O jornal assumiu uma posição em relação ao fato? O jornal deixou de noticiar o fato?

Todas essas questões estão relacionadas com o conceito metahistórico de evidência. Os estudantes nas nossas aulas de história precisam aprender que por si só o jornal não constitui um elemento probatório relacionado as probabilidades de verossimilhança da escrita da história. As relações de verossimilhança e prova devem ser contrastadas entre as relações que entrecortam os fatos, quando estruturada na narrativa traduzida pela construção do conhecimento histórico.

5 MEMÓRIA HISTÓRICA REVISITADA: SABERES HISTÓRICOS DOS CONFLITOS AGRÁRIOS

*Parafraseando o poeta Manoel de Barros, eu diria que a história tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a história tem uma relação diferencial e conflituosa em relação às memórias, notadamente aquelas memórias que se tornam oficiais, monumentalizadas, cristalizadas. (...) A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos (...) os historiadores devem fazer as memórias errarem, no sentido de que elas devem ter os seus sentidos deslocados... o historiador tem a tarefa de desfazer os enredos dessas memórias, retramá-las, fazendo o que Paul Veyne chamou de inventário das diferenças (...)*¹²⁸

*A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados do passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrado passado, e é também um instrumento e objeto do poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas do presente*¹²⁹.

A relação teórica e metodológica entre história e memória quando pensamos na definição de uma dada memória histórica, ou no fato da convivência dos estudantes brasileiros com várias memórias históricas estimuladas, sobretudo, pelos *mass media*, como em qualquer outra sociedade, sempre são bastante problemáticos.

Quando tratamos dos saberes produzidos nas instituições acadêmicas e escolares precisamos estar atentos que a historicidade da produção do conhecimento histórico enquanto definidor de memórias também se consolida em termos da aprendizagem histórica na própria universidade e, não só, no ensino do conhecimento histórico na escola. Ou seja, também - vale lembrar- no âmbito do **ensino universitário**, que a aprendizagem bem como seus objetivos estão envolvidos na permanência de outras memórias e de suas relações com a História. Absolutamente tais relações não se restringem à formação de jovens no ensino de história nos níveis fundamental e médio.

A pesquisa histórica pouco acessada pela população em geral convive em voltas com paradigmas explicativos em História que se transformaram e se colocam na condição de

¹²⁸ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história In Gonçalves, Marcia de A.; Rocha, Helenice; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p.37.

¹²⁹ FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História: Reflexão e ensino.** São Paulo: Ed. Brasil, 2009, p.87.

verdade inquestionável. A produção do conhecimento histórico se alimenta dessas memórias tomando-as como únicas, por exemplo. E é por essa operação discursiva que entendemos tal apropriação como memória tradicional.

Em ambos os casos, portanto, verifica-se que, não é uma questão específica da historiografia didática em seu sentido amplo, representada pelos livros didáticos e os currículos, e que inclui também a aula de história como texto historiográfico em ação.

A ideia de uma Memória histórica revisitada pode ser discutida através de algumas considerações do historiador François Hartog, no livro *A Evidência da História*¹³⁰: O que os historiadores veem, antes da abertura das seções que compõem esse capítulo. Tais seções de alguma forma estão articuladas em pensar interfaces entre memória histórica e os processos de didatização. Sob a forma das Sequências Didático-Histórico Gerativas enquanto material didático produzido pelos professores, voltando-se aos desafios como o conhecimento histórico é produzido e ensinado na escola.

Quando François Hartog elabora o conceito de Regime de historicidade, de forma geral, designa o modo como uma comunidade tem consciência histórica de si no tempo, e em específico, como a sociedade representa o seu passado. Segundo Hartog, vivemos um regime de novo tipo e que é possível datá-lo – o final da década de 1980 - marcado pela dimensão temporal da incerteza da qual nos faz estabelecer reflexões, a partir da filosofia (Paul Ricoeur), da história (Koselleck), da fronteira entre história e memória (Pierre Nora) e das ciências humanas (Jean Claude Passeron), “desse momento agora que parece querer se eternizar”¹³¹. No novo regime de tempo “predominaria de forma duradoura a categoria do presente, na qual se apresenta um futuro confinado e imprevisível, um presente onipresente” e um passado que precisa ser consumido rapidamente, visitado e revisitado como por alguém que está comprando algo¹³².

Todos estão diante do cerco do presente a procura de respostas para as relações da existência humana baseadas, no momento, nos processos de produção da identidade e diferença, do conhecimento de si e dos outros, estabelecidas com o tempo.

¹³⁰ HARTOG, François. As disputas a respeito da narrativa, p. 173-184; A testemunha e o historiador, p. 203-228; Conjuntura do final de século: a evidência em questão, p. 229, In **A Evidência da História: O que os historiadores veem**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

¹³¹ CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In MAGALHAES, Marcelo ...[et al] (ORG) **Ensino de História: usos do passado , memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.29.

¹³² A ideia da memória com um atributo de mercadoria pode ser visto em GILLIS, John. *Comemorations: the politics of national identity*. Princeton: Princeton University Press, 1994 apud FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332, p.326.

No caso dos historiadores suscitam assim as dúvidas de que essas novas relações com o tempo, do imediato presente, estão perdendo sua evidência, a evidência da passagem humana. O que desafia a escrita da história na sua responsabilidade de inscrever a humanidade, a partir do ofício do historiador, em retomar o debate da *história do tempo presente* do começo do século XX. Ou em outras palavras, como os conflitos acadêmicos e sociais gerados “pela sedução de uma epistemologia da história”¹³³ podem abrir caminhos no sentido de validar a narrativa do que chamamos acontecimento.

Dessa maneira, incorporando alguns problemas teórico-metodológicos da pesquisa referente ao estatuto da narrativa e dos testemunhos diretos, a fim de nos oferecer possibilidades de visualizar tais evidências, da relação do historiador com a testemunha, e as possibilidades de construir uma narrativa que provoque o “pensar historicamente” diante da vida, Hartog nos faz perceber que a questão da narrativa entre os historiadores dos *Annales* emergiu como um problema do esgotamento da concepção moderna de história e da busca por uma expressão de racionalidade, através de uma escrita (narrativa) que consolidasse o conhecimento histórico baseado na categoria explicação.

Não era do interesse da geração de 1920 desconsiderar a narrativa em si, mas criticar uma concepção de história- acontecimento (*histoire événementielle*) como sinônimo do que realmente aconteceu, da perspectiva do fato em si, ou que bastava por si mesmo independente do historiador, cuja afirmação se dava pela própria posição de distanciamento do historiador.

Para François Hartog, ao longo da hegemonia da Escola dos *Annales*, o conceito de acontecimento se modificou, assumindo funções diversas entre a longa, média e curta duração, e ao mesmo tempo esteve pertencente a todos os níveis de tempo, podendo ser mais precisamente definido como uma variante do enredo ou uma variável da intriga¹³⁴. Segundo o autor a narrativa não deixou de existir,

a história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas. Da história retórica-retórica à história-Geschichte e para além, as exigências, os pressupostos e as formas de empregá-los variaram sem dúvida amplamente, mas a interrogação acerca da narrativa (a narrativa enquanto tal), está é recente. Tornaram-na possível a saída ou o abandono da história- Geschichte, processo e progresso, e a reintrodução do historiador na história; mas, também, a partir do papel preponderante ocupado pela linguística nos anos 1960, as interrogações voltadas para o signo e a representação. Também a história pode ser tratada como (e não reduzida a) um **texto**¹³⁵.

¹³³ Idem p.246, *passim*

¹³⁴ Ibid, p.182-183.

¹³⁵ HARTOG, François, idem, p.183-184

Hartog faz referência à palavra “texto” não no sentido de discurso ficcional, mas estabelecendo uma relação entre o conteúdo narrativo visto como o campo factual que produz significados e a narrativa enquanto forma. Neste caso não se trata apenas de um produto estético, no qual a relação de significação se estabelece exclusivamente com a forma.

Ana Maria Monteiro discutindo o estatuto da narrativa, ou seja, a articulação entre um lugar social, um conjunto de práticas e um texto, cita Michel de Certeau, retomando o conceito de operação historiográfica no qual os historiadores fabricam a História, criam a historiografia compreendida como o paradoxo de seu relacionamento imbricado a dois termos antinômicos - o real e o discurso. Para a pesquisadora em ensino de História o uso da narrativa expressa na fala dos professores na sala de aula não implica que o saber escolar derive de algum modo para o ficcional¹³⁶.

A compreensão do conceito de evidência em Hartog em meio as disputas a respeito da narrativa nos ajuda a se descolar entre o que ele denomina por “postura reflexiva, mescla de epistemologia e de historiografia”. Em outras palavras, pode ser entendido e relacionado ao objetivo de captar percepções do lugar da história vivida, da historiografia e da memória enquanto práticas¹³⁷.

A articulação e delimitação desses “lugares” para Ana Maria Monteiro como tema que já vêm sendo enfrentado pela teoria da história, ainda é pouco problematizada no campo de investigação do ensino de história, do qual emerge outro “lugar” que é a história escolar. Torna-se comum ouvir que a história ensinada é a história vivida, como se a história conhecimento e a história vivida que constituem processos diferentes, embora relacionados, se confundissem¹³⁸. E daí a questão de que a história está em evidência suscitando reflexões sobre a delimitação das fronteiras entre as narrativas.

A leitura de Hartog propõe uma digressão interpretativa do papel da testemunha na historiografia da Antiguidade Clássica, passando pela historiografia medieval (com destaque para o período entre o século XI e XIII) que é influenciada pela história eclesiástica, seguindo pela afirmação da história enquanto ciência nos oitocentos, até a década de 1980. Esse último período ao qual se acompanha em sentido amplo uma considerável literatura do testemunho, demarcou duas rupturas ou crise do testemunho. Para esse último momento de crise

¹³⁶ MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino da História. In MONTEIRO, Ana M. [et al] (ORGS). **Ensino de História: sujeito, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X:FAPERJ, 2007, p.123, 129.

¹³⁷ HARTOG, François, *ibid*, p.251.

¹³⁸ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In **I Seminário Pesquisa e Prática Educativa: os desafios da pesquisa no ensino de história**. Rio de Janeiro, UFRRJ, 2009. Disponível em < <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/indice.htm>> Acesso em 09 set.2017, p.3.

estabeleceu uma comparação com relação ao papel do historiador, reconhecido como *compiler*, à aquele que não tem autoridade própria com a da testemunha (*auctor*) no século XIII¹³⁹.

Na perspectiva de entender a articulação entre o ato de testemunhar e sua autoridade (ou legitimidade) torna-se perceptível que à medida que o *compiler* adquire autoridade, ou seja, torna-se *auctor*, a ênfase deixa de recair sobre o testemunho. Se atualmente existe um excesso de testemunhos disputando sua autenticidade, significa que o historiador está sendo deslocado para a condição de *compiler*, numa situação de distanciamento, de perda de autoridade¹⁴⁰.

Esse semelhante distanciamento encarado pela tradição da escola metódica com uma concepção de positividade, a questão da imparcialidade, pelo contrário configura um momento de perda da crítica. E se restabelece assim como foi no final do século XIX um movimento semelhante em relação com os documentos, quando se recolhem na atualidade depoimentos orais carregando a crença em que o relato individual expressa em si mesmo a história. Como afirma Marieta de Moraes Ferreira generaliza-se uma confusão entre a história-objeto e a história-conhecimento, entre história vivida e história como uma operação intelectual¹⁴¹.

“O que os historiadores veem” nos levam à crítica de como o conhecimento histórico é produzido com consequências para a didática da História. Entrecorta domínios da História, como a história oral ou ao trabalho com fontes orais pela reintrodução do historiador no sentido de *histor* (que procura compreender os dois lados) que dever ser rediscutido para não corroborar com perspectivas relativistas. O debate proposto pode ser levado em sua “materialidade”, à medida que refletimos sobre o método do uso de testemunhos na constituição da narrativa histórica, ou de outros documentos, enquanto compreensão do passado, para espaços escolares e não escolares no que diz respeito a formação pelo ensino de História

Pensar as narrativas históricas também na qualidade de fonte ou “documento de autoridade” identificada ao mesmo tempo nesse sentido também como testemunho para o ensino de história escolar, ou utilizada em outras modalidades de difusão (filmes, documentários, exposições, museus, etc.) como formadora da consciência histórica e não do

¹³⁹ HARTOG, François, idem, p.228

¹⁴⁰ Ibid, p.228

¹⁴¹ FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

pensar historicamente (a partir do depoimento oral e a sua análise em si) do envolvimento com o passado e sendo divulgada para o grande público.

Como fazer uma “história didática” que provoque o estabelecimento de pontes entre o saber acadêmico e a mobilização de outros saberes, entre eles, os saberes da cultura escolar?

As percepções da Evidência da História discutidas pelo historiador François Hartog insiste nas necessidades de demarcação das fronteiras do que é confundido como vivido, como memória e história e, portanto, não podem deixar de serem problematizadas, seja na produção do conhecimento histórico, ou do conhecimento histórico escolar, e suas relações.

5.1 A HISTÓRIA DA GRILAGEM (E DO CAMPESINATO) EM DISPUTA COM A MEMÓRIA HISTÓRICA

Há atualmente na historiografia didática, não apenas em história, mas em outras áreas, uma orientação teórico-metodológica das definições de currículo ou conteúdos na perspectiva da aprendizagem para processos de construção de conhecimento¹⁴².

Referimo-nos, principalmente, quando dessa abordagem aos livros didáticos e também ao conjunto de textos prescritivos sob a forma de orientações curriculares estatais, a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, ou às pesquisas em ensino de história que discutem a aula de história como um texto historiográfico didático (MATTOS, 2006; MONTEIRO, 2007; PENNA, 2013).

Os processos de construção do conhecimento histórico na escola básica estudados tendo como fonte de pesquisa a historiografia escolar, vêm sendo analisado em duas significativas correntes teórico-metodológicas, frequentemente, colocadas em uma relação de oposição teórica, mas que, na verdade, podem ser vistas como complementares.

Trata-se da perspectiva da teoria da história da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e da teoria didática da transposição dos saberes (CHEVALLARD, 1991; GABRIEL, 2003; SEAL, 2005; PENNA, 2013). Nesse sentido, Luís Fernando Cerri amplia ainda a questão metodológica, quando colocou ambas perspectivas como processos conjuntos de reflexão da Didática da história:

¹⁴²OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

A didática da história é reivindicada como uma disciplina da teoria da história por Klaus Bergman (...) Esse postulado é corroborado quando se defende que a reflexão didática, trabalho da didática da história, é uma reflexão sobre a natureza do conhecimento em tela, sobre seu surgimento e suas condições de validade ... Nesse sentido a didática da história perfaz um esforço epistemológico distinto, que em vez de dirigir-se a ciência, dedica-se às condições de produção, disseminação e assimilação dos enunciados fora dos espaços acadêmicos, na plena luz da vida prática, atenta ao fenômeno humano da aprendizagem e do ensino, ou seja o fenômeno didático (vide Chevallard) (...) Não é incomum encontrar conteúdos escolares que tenham sido sistematizados primeiramente entre não especialistas...Nesse sentido, a reflexão didática da história percorre os caminhos da história da educação, mais especificamente a história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) articuladas com os caminhos da história ciência (...)¹⁴³

O que realmente diferencia as duas perspectivas de análise é menos o foco da reflexão do que o locus da discussão. De fato, ambas consideram a especificidade do objeto investigado, as tensões que lhes são inerentes e a necessidade de buscar soluções que considerem essas características. Para Carmem Gabriel, a primeira parte de um olhar de dentro do campo da Didática, que pode ser incorporada como reflexões da didática da história, apreender o processo de construção dos saberes escolares em sua complexidade, tanto do ponto de vista sócio histórico associado os saberes à sua história e ao currículo, quando pensamos na seletividade cultural dos conteúdos. E como epistemológico quando relacionado ao funcionamento interno da produção do conhecimento histórico e suas reelaborações didáticas.

No capítulo 2 deste trabalho discutimos que as didatizações do conhecimento histórico estão relacionadas a tensão entre pensamento histórico e consciência histórica, a partir da necessidade de diferenciação dessa duas categorias como ponto de partida para refletirmos sobre como as relações de alteridade interferem na relação método vs. conteúdo.

A construção desse movimento de produção do conhecimento na história escolar que interpela a produção do conhecimento histórico didatizado relacionado ao método crítico da leitura de documentos, como sabemos, não tem nada de novo à medida que renovadores como Jonathas Serrano, Murilo Mendes, ou Libânio Guedes, citando alguns nomes, em diferentes momentos, ensaiaram noções elementares do método histórico sugerindo o trabalho com fontes históricas na sala de aula.

Entre a leitura, a análise contextualizada e algumas explicações com a documentação concernente à tradição arquivística, heurística e a compreensão da historicidade do

¹⁴³ CERRI, Luís Fernando. A Reflexão Didática no Ensino Superior – A Experiência de Prática de História Antiga e Medieval na UEPG. In BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceni; CREMA Everton (Org.) **Tecendo Amanhã: O Ensino de História na Atualidade**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Sobre Ontens, 2015, p.130-132.

conhecimento histórico pelos/as alunos/as há uma grande distância em termos da relação epistemologia/método, na qual encontramos várias diferenças e, uma discussão fundamental, ainda não respondida pelos profissionais de História, através da sua entidade representativa que é a ANPUH.

Essa questão está circunscrita as abordagens do tratamento metodológico relacionadas à Memória histórica, a qual está situada como um dos componentes fundamentais para pensarmos sobre o direito ao passado o caráter intrinsecamente educativo da História e do seu ensino¹⁴⁴.

Ao discutirmos a historiografia didática fazemos, de fato, em dois caminhos distintos do ponto de vista dos referenciais teóricos, mas que se complementam. O primeiro trata dos “usos sociais da ciência” em uma referência direta ao livro de Pierre Bourdieu (2003), cujos pressupostos encontram relação com a discussão das categorias de “legitimidade” e “pertinência” dos saberes “sábios” (os saberes das instituições) que são empregadas na teoria da transposição didática elaborada por Chevallard (CHEVALLARD, 1991; GABRIEL, 2003). O outro se volta a historização das nossas práticas de sala que também se incorporam aos pressupostos da Didática da História e, conseqüentemente, traz subsídios para o desenvolvimento específico de uma tipologia de material didático: a Sequência didática-histórico gerativa.

Na década de oitenta, o campo da Didática e das didáticas específicas sofrem com o debate do revisionismo da tese reprodutivista a partir da sociologia da educação. Discute-se o estatuto da ciência e respostas ao movimento da *linguist turn* sobre a concepção de cultura. A noção de cultura envolve representações, nas quais se enfatiza a cultura como um campo autônomo com regras normativas internas de validade ou pertinência ou, a cultura como decorrente dos determinantes sociais. Tais noções mobilizaram as produções e pesquisa entre os chamados neorrepublicanos e reformistas, respectivamente, na época.

Em resumo, as concepções dos reformistas ainda se deslocam para pensar a escola vinculada às desigualdades sociais, já os neorrepublicanos que influenciam sobremaneira o Campo Didático tentam consolidar o espaço escolar como locus da construção do conhecimento. E os conteúdos assim permeados pelas questões culturais sob esta última perspectiva só podem encontrar sentido de emancipação social ou possibilidade de leitura crítica da realidade através do estatuto da verdade.

¹⁴⁴ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária ao profissional de História. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

No Brasil, a influência dessas discussões se deu sob Demerval Saviani e a pedagogia crítica dos conteúdos. Diferentemente do ambiente intelectual francês, a pedagogia crítica dos conteúdos não fomentou o debate já desenvolvido no cenário europeu, em que se observou um contexto que só se desdobrará aqui na década de noventa, entre os embates das concepções de currículo **universalistas**, pautadas pelas exigências de retomada de processos de racionalização na construção dos saberes, de um lado, e no outro, as concepções relativistas ou **multiculturais** voltadas à construção das identidades.

Como vimos na discussão sobre os eixos-temáticos como didática da história, Luis Fernando Cerri e Caroline Pacievitch observaram que os professores de história nessa época foram críticos das reflexões da pedagogia dos conteúdos, de conteúdos consensuados pela tradição, que por sua vez não incorporavam as demandas sociais na perspectiva das identidades dos alunos¹⁴⁵.

Para pensarmos em uma contextualização semelhante entre a dicotomia universal v.s. particular na historiografia didática, os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos espanhóis e latino-americanos sob o grupo de pesquisa liderado por Mario Carretero (2007; 2010) analíticos da aprendizagem histórica direcionaram suas orientações aos professores/as de história a partir da premissa de que a historiografia escolar oscila entre uma necessidade romântica de um sentido nacional, e que poderíamos dizer de uma memória histórica bastante influenciada pelo prisma culturalista das identidades e, ao mesmo tempo, o olhar atento ao desafio necessário de equacionar essa visão com o racionalismo crítico iluminista que objetiva discutir o estatuto do conhecimento, quando se questiona, em ambas as perspectivas, a elaboração do passado de uma sociedade.

Acreditamos que a discussão a partir de vários autores sobre as relações entre o pensamento histórico e consciência histórica no que diz respeito a construção do conhecimento histórico didatizado, realizada no capítulo 2 desta dissertação, destaca alguns problemas, não resolvidos, que abrem percursos para não situarmos o ensino de História como horizonte de expectativa estagnado. Para pensarmos sobre a multidimensionalidade do ensino do conhecimento histórico não reduzindo as questões da identidades ao “modelo romântico” proposto por Mário Carretero que sedimenta o ensino de História como memória.

Retomando a obra de Bourdieu destacada, que influência Chevallard e por sua vez sua teorização didática (GABRIEL, 2003, capítulo 3), o alcance da influência dos conceitos

¹⁴⁵ PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luís Fernando. Pensamentos de Professores de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos Anos de 1980. **Anais Anpuh**- Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

produzidos pelas instituições do saber, a pesquisa acadêmica, entre eles, insere-se na cultura escolar, ou na cultura histórica, em sentido amplo, pela dinâmica da circulação dos saberes em diversos ambientes responsáveis pela aprendizagem, isto é, pela formação educativa.

A inerente multilocação dos saberes, Chevallard numa perspectiva antropológica coloca a “multilocação” inclusive como uma ecologia dos saberes, se dá de maneira contínua na sociedade e é expressa nos movimentos que constituem a sua produção, transposição, ensino e usos (CHEVALLARD, 1991, PENNA, 2013).

A história pesquisada ao circular entre a produção, ensino e os objetivos das estratégias políticas de usos do passado assume em cada esfera um processo de **didatização** que é materializado em textos do saber na forma de discurso. Para cada local desse na perspectiva da análise histórica ocorrem embates, interação e repercussões. Da incidência, críticas e interação uns com outros, os textos compõem a estrutura narrativa do conhecimento histórico em um texto unificado na qualidade de memória histórica que expele as divergências.

A ideia de pensarmos na ausência de representatividade de um conceito histórico como a **grilagem**, ou o próprio campesinato na escola, no âmbito temático dos conflitos agrários, pode ter sua reflexão ao alcance da análise, inclusive dos elementos implícitos, de como temas/conteúdos ligados a esses conceitos vem sendo tratado nesses diferentes habitats.

Como não temos condições para o aprofundamento da análise de todos diferentes espaços em que se desenvolve a transposição didática desses conteúdos estamos problematizando as relações entre as perspectivas historiográficas acadêmicas e escolares na forma de noções comparativas.

Nossa hipótese é que a obra clássica de Peter Eisenberg, *Modernização sem Mudança*, por conta de sua perenidade e desdobramentos em vários estudos históricos, consolidou a tese de ausência de conflitos agrários na Região Nordeste entre o final do século XIX e início do XX em processo histórico por ele reconstituído¹⁴⁶.

Assim, podemos refletir: por que nos livros didáticos para os nonos anos do ensino fundamental, ao apresentar aos estudantes o conteúdo substantivo Guerra de Canudos (1893-1895), ou as Ligas Camponesas (1961-1964), entre outros conteúdos da história agrária presentes na historiografia escolar não se discute a grilagem na qualidade de conceito

¹⁴⁶ EISENBERG, Peter. **Modernização sem mudança: a indústria açucareira em Pernambuco, 1840-1910**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

histórico e suas diferentes nuances, assim como o resultado das práticas de grilagem na estrutura agrária como legado negativo à sociedade brasileira?

Como também indagarmos, o que consideramos um aspecto muito importante, já que pode fomentar a nos reposicionarmos em relação a como se ensina associado à faixa etária correspondente dos jovens, quanto aos níveis de amadurecimento de apreendê-los (os conceitos históricos de grilagem e campesinato) cognitivamente enquanto saber histórico escolar. A princípio sabemos que os desafios de aprendizagem e as práticas bem sucedidas podem sofrer influência/interferência da dinâmica da sua elaboração nesses diferentes lugares de usos, principalmente no campo científico.

As dificuldades de aprendizagem histórica, muitas vezes, relacionam-se com os embates de justaposição dos diferentes textos do saber, um tentando se diferenciar ou contradizendo o outro texto, tentando prevalecer como verdade. Nas palavras de Marc Ferro (1989) podemos refletir qual memória histórica produzida pela instituição universidade contribui com a falsa ideia que apenas ela secreta a verdade histórica e como essa visão pode ser definidora da estagnação de determinadas narrativas históricas escolares.

Para isso, torna-se evidente que na relação entre a pesquisa científica e o ensino de História, no âmbito do ensino que problematiza o próprio conhecimento histórico, que essa questão quando estudada na formação do profissional de História, sobretudo, na perspectiva da docência, temos que o estabelecimento de memórias históricas não constitui função específica da história escolar.

É interessante notar que na formação inicial dos professores de história, quando se discute ensino de História, tendo a memória histórica como conteúdo da pauta da aula acadêmica, a sua definição algumas vezes é explicada, a título de "concretizá-la" como um exemplo, vinculada às críticas encaminhadas ao ensino básico, no qual os livros didáticos têm contribuição efetiva na divulgação "da" história (única história e, portanto, memória), e não, "das" histórias.

Talvez, não seria surpresa correremos o risco de em alguma aula acadêmica de história acontecesse em meio aos debates da nossa formação, nas próprias disciplinas de prática e no estágio supervisionado, inclusive, partindo dessa crítica específica ao livro didático, surjam desdobramentos de uma ideia, "opinião", ou até conclusões que afirmem a (im) possibilidade do ensino de História. À medida que o ensino escolar estaria mais preocupado com a produção e continuidade das memórias.

Em outras palavras, entendemos que o que estamos explicando significa relativizar a impossibilidade da aprendizagem histórica escolar por tratar-se de memórias. Nos vários

lugares em que o passado é elaborado nos deparamos com a necessidade de Memória e isso significa que não estamos negando a dupla dimensão da escrita escolar da história, memorialística e historiográfica, mas problematizando a produção de memórias em outras instituições diferentes da escola, ou seja, também pela academia.

Na verdade, o que chamamos em sentido amplo de historiografia resultado da pesquisa do conhecimento de referência pode ser transmutado em memória histórica quando aos diferentes textos que a compõem não são feitas mais perguntas. De modo que ao referenciá-la torna-se um saber instituído entre os "lugares de memória" (NORA, 1993) em que anulamos as suas contradições, a crítica e a necessidade da sua complementação.

Mais do que enfatizar que os/as alunos/as egressos da experiência digital vem aprendendo o que se convencionou como "história" em revistas, blogs, redes sociais, canais digitais, e como essa experiência pode ser tomada como uma, entre outras, estratégias de empatia, a fim de mobilizar as aulas e a formação histórica, preferimos problematizar que é preciso relativizar sobre o deslocamento do saber escolar, ou o que se realiza na história escolar, como mais uma memória, **entendida como oposição ao conhecimento**.

Na sala de aula de história acontecem dessa forma as disputas políticas pela compreensão do tempo decorrido. A história e as várias memórias dos estudantes e professores dimensionam quem, o que, ou como elaboramos o passado. Investigando por sua vez supostas interdições no sistema didático, por exemplo, ao nível da noosfera, que na teoria da transposição didática mostra-se como o lugar por excelência, mas não o único, no qual se dão os embates políticos entre os agentes sociais que interferem na sua produção, podemos estabelecer análises de como se dá a 'pertinência' e 'legitimidade' da hegemonia para uma dada explicação histórica compartilhada culturalmente.

Daí, para efeito do que discutimos, torna-se importante destacar que a noosfera ou habitat da produção, da produção do conhecimento histórico, não se encontra isolada das demais instâncias, as quais por sua vez em relativa medida interferem sobre as políticas ou pesquisas do conhecimento científico¹⁴⁷.

Nessa discussão, se recortarmos a questão problemática da relação conteúdo vs. método no âmbito do ensino do conhecimento histórico, significa que ao afirmarmos que não existe "o" método histórico em como se ensina, mas uma pluralidade metodológica, esta afirmação não pode ser compreendida como sinônima de ensinar "por tipos de história" em

¹⁴⁷ A título de exemplo sobre o conceito de ecologia de saberes e sua circularidade: Quem avalia a historiografia didática como parecerista de livros didáticos de história pode em vários momentos também atuar na sala de aula da escola básica, ou participar de pesquisa histórica que necessariamente não tenha como objeto algo voltado à história da educação, ou a história do ensino de história, entre outros exemplos.

claro risco do relativismo absolutizado¹⁴⁸. A historicidade enfrenta o desafio indissociável da ação política, entendida como o desafio de equacionar que a pesquisa histórica, no nosso caso, tomando o conteúdo dos conflitos agrários no Brasil, necessariamente não está estruturada como uma resposta restrita aos embates de narrativas fechadas. Qual o sentido disso, para o ensino da História?

Não podemos certamente nos desviar das armadilhas do anacronismo, quando defendemos o direito indiscutível à terra vinculado à premência da garantia legal da sua função social.

Ou seja, os movimentos sociais contemporâneos que caracterizam dessa forma outro período histórico diferente daqueles estudados pelos historiadores, um vez que política, econômica e culturalmente relacionados a nossas vivências do tempo presente, sejam vistos ou se tornem na perspectiva de uma análise interpretativa a reconstituição de um prolongamento decorrente de determinada origem no passado (algumas vezes distante) supostamente atestada com base no conhecimento historiográfico acumulado, como uma resposta imediata, que se resgata no tempo, para ser encaminhada a uma equivocada carência de orientação presentista. Como que tais processos históricos existiram/ ou existissem necessariamente para produzir o feminismo, o movimento negro, ou o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A partir da pesquisa histórica e do que já foi acumulado pela historiografia na composição e crítica do conhecimento histórico produzido, convém desnecessário entender a busca das origens do feminismo; ou da origem do movimento negro; ou do movimento pela reforma agrária, associados às mobilizações dessas mulheres, escravos e libertos e homens livres pobres no campo, ou do trabalhador rural envolvido nas ligas camponesas, os quais vivenciaram outras temporalidades, quando fica compreendido a complexidade desse conhecimento histórico que desvela outras historicidades. Em outros momentos da história os agentes sociais tiveram objetivos com outras conotações políticas diferentes dos problemas sociais vivenciados hoje.

Na verdade os processos históricos são marcados pela imprevisibilidade, pelas diferenças políticas entre os grupos envolvidos, por uma variada disputa pelo poder cujas marcas constituem narrativas heterogêneas, e plurais.

Assim, corremos o risco de enveredarmos para construção de **memórias** hegemônicas cometendo as estratégias discursivas, as quais se criticam sempre no ensino de história, como

¹⁴⁸ Discutimos sobre essa questão no capítulo 2 que de certa forma representa como compreendemos o processo de didatização do ensino do conhecimento histórico.

se dão na história convencional e tradicional a exemplo da narrativa da pedagogia da nação em que o Estado sempre triunfa, ou na qual a elite econômica é vista como virtuosa e único sujeito da transformação.

Faz parte do trabalho de pesquisa do profissional de História as análises e o estudo das ligações da história pesquisada e da história ensinada. O campo da história do tempo presente, quase ausente nas disciplinas eletivas das graduações, e indispensável para o ensino de história, poderia nos auxiliar na investigação das disputas pela hegemonia do sentido ou do significado que é atribuído ao fazer miúdo dos acontecimentos cotidianos no presente de determinado período estudado- comparando ao presente dos estudantes- quando a sociedade e seus agentes estiveram em confronto pelo controle da narrativa em sua contemporaneidade.

De modo que tais sujeitos parecem estar definindo para o seu tempo o que caracterizará esse período como “história”, que era o seu presente vivido, mas na verdade como horizonte de expectativa de outras “memórias” para o futuro do país. Da mesma forma também fazemos o embate político hoje indistintamente. A partir do entrecruzamento de diferentes temporalidades, intercalando presente-passado-futuro¹⁴⁹.

Analisando as experiências vivenciadas em sala de aula com estudantes dos assentamentos rurais, e da periferia da região metropolitana do Recife, pudemos observar os movimentos que incorporam as dimensões do ensino do conhecimento histórico na perspectiva de problematizarmos, como na abertura deste capítulo, a partir das colocações dos historiadores Durval Muniz e Marieta Moraes: precisamos “fazer defeitos nas memórias”, ao mesmo tempo, que atentos que “a memória não é neutra” e, são recuperadas, a partir das demandas do presente.

Segue alguns recortes das sequências didáticas, que naquela ocasião estavam sendo sistematizadas, apreendidas em nossa formação, e por sua vez, ao longo desta pesquisa didático-histórica, formam revisitadas, estudadas e ressignificadas. Os fragmentos de textos produzidos pelos estudantes também permitiram elaboramos uma SDG de tipologia específica com o objetivo de orientar outros professores a refletirem sobre a produção de materiais didáticos mais consistentes associados a sua formação como profissional da História que atua no âmbito do ensino básico. Além disso, na próxima seção - Os saberes históricos escolares dos conflitos agrários: consolidando uma sequência didática específica – assim como no capítulo 3, faremos entradas de orientações prescritivas, acompanhadas de discussões sobre a relação método vs. conteúdo.

¹⁴⁹ Como foi discutido em termos gerais na seção sobre a problemática dos conceitos históricos no ensino de História, no capítulo 3.

5.2 OS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES DOS CONFLITOS AGRÁRIOS: CONSOLIDANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ESPECÍFICA

Na prática educativa a didatização do conhecimento histórico no âmbito da formação de jovens, em uma leitura sobre as relações de ensino/aprendizagem discutidas por Flávio Brayner¹⁵⁰, enfrenta a problemática estratégica dos deslocamentos das críticas referentes aos enquadramentos dos conceitos de análise do real que prejudicam a relação dialógica professor/aluno. O professores em uma relação dialógica com os alunos por conta dos enquadramentos conceituais faz com que essa dialogia não se efetive, à medida que os confrontos da formação escolar dependem da recepção das memórias dos alunos, que durante esse processo precisam ser ressignificadas, ao mesmo tempo em que reconhecidas.

As dimensões do ensino do conhecimento histórico na discussão sobre conteúdo vs. metodologia, interage com vários campos do saber que são unânimes no reconhecimento de que essa relação depende da pergunta formar para que, um questionamento não dissociado ao princípio fundamental (das aprendizagens) da coexistência da necessidade de captura dos códigos culturais dos alunos (ou na conhecida e vaga, em termos explicativos, realidade social deles).

Flávio Brayner, no artigo *Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum*, discute que as críticas que desvelam tais desvios desse debate marcam uma forma de relação que esconde a natureza hierárquica da produção do conhecimento e das ações dos agentes envolvidos na prática educativa. Assim como no léxico qual usamos para designar a realização do discurso pedagógico, está definitivamente marcado por esta relação que se reproduziu no tempo sob linguagem vária, mas semanticamente semelhante: consciência de classe X alienação (Marx); senso comum X consciência filosófica (Gramsci); conceito científico X conceito espontâneo (Vygotsky); cultura primeira X cultura elaborada (George Snyders); consciência ingênua X consciência crítica (Paulo Freire); entre outros dualismos assinalados.

Brayner baseado no conceito de senso comum em Hannah Arendt, coloca que *senso comum* não é sinônimo de alienação, mas o fundamento lingüístico (comunicativo) de toda e qualquer intenção democrática. O educador defende que a relação pedagógica, distanciada do Político e centrada na Ação, ressignifica o senso comum, tornando-o uma tentativa plural de

¹⁵⁰ BRAYNER, Flávio. **Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum**: para além do platonismo na educação popular. In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n° 2, maio/agosto, 2010, pp. 159-170

dar sentido às nossas experiências no e com o mundo, falando sobre ele e disputando com outros pontos de vista perspectivas diferentes, sem deixar de nos posicionarmos.

O enquadramento conceitual assume uma relação contraditória entre identidades, memórias e experiências comunitárias. A aula de história organizada na perspectiva da sua reflexão da didática da história, portanto, assume uma dimensão crítica aos deslocamentos que sobrepõem o Político ao teórico e historiográfico, o historiográfico à prática educativa, a Política à Ação.

Ou numa outra leitura aprendemos que dificultam as compreensões dos códigos culturais dos jovens, ou o diálogo crítico proporcionado pelo ensino de história a partir das considerações feitas por Hartog, pelo reconhecimento que não devemos oferecer antecipadamente as respostas das questões que se colocam: “Não me interessa a pergunta que você fará. A resposta é a luta de classes!”¹⁵¹, por exemplo.

Romper com a perspectiva rígida do enquadramento conceitual nos auxiliou nas redefinições das estratégias didáticas de modo a considerar as falas e escritos das turmas tomando-os como fragmentos narrativos alusivos às histórias contadas do local de moradia dos estudantes e da consciência histórica formada na sua vida escolar com outros/as professores/as que influenciaram a sua representação do mundo.

Fazem parte mais desse repertório de observações e análises da nossa prática educativa em considerar as parcelas da memória comunitária, ou fragmentos que envolvem as “narrativas abreviadas” (RUSEN, 2001) do que se apreendeu fora da escola das lideranças populares, envolvidas nos movimentos sociais da região, no processo de formação histórica de cada um.

A compreensão desses fragmentos narrativos ou de ideias históricas prévias é possível no pensamento do historiador alemão Jörn Rüsen (2001, p.155) a partir da consciência da estrutura de uma narrativa histórica, na qual a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente orientando a vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”.

Ao longo das sequências didáticas, passamos a confrontar algumas passagens das interações de *fala* e os textos produzidos pelos estudantes da 3ª Série e da 2ª Série do Ensino Médio, quando explicavam/relatavam suas percepções dos conflitos de terra da região com noções da pesquisa historiográfica desenvolvida nas aulas sobre a temática da formação dos assentamentos.

¹⁵¹ BRAYNER, Flávio, op.cit., p.163-168.

De início a apresentação da sequência articulou conteúdos dos conflitos agrários referentes à Guerra de Canudos para uma turma da 3ª Série e o das Revoltas Agrárias na Inglaterra nos séculos XVII e XVIII para uma da 2ª Série, ambas do Ensino Médio. A proposta objetivava ao longo da sequência, especificamente, quais as apropriações dos discentes quanto aos conceitos de Grilagem; Acampamento e Assentamento; Posse e Propriedade; Invasão/Ocupação; Posseiro.

Os estudantes das turmas pesquisadas moradora dos assentamentos desconstruíam a princípio a positividade dada aos **sindicatos** e aos **partidos políticos** como outros **órgãos instituídos**, em dissonância com parte da historiografia, no encaminhamento de soluções para os conflitos agrários na fase de negociação com as lideranças populares. Baseado nessas opiniões, durante as aulas, no 2º encontro da sequência iniciamos questionamentos sobre os limites da atuação política dos sindicatos e dos partidos na mediação da luta pela terra. P: quais os interesses políticos e econômicos envolvidos? Vejamos um exemplo de parte da produção do/da estudante em uma das atividades:

Surgi a questão política (...) o deputado Frei Anastácio defendia os agricultores falando que as terras pertenciam a eles, já que tinham lutado e suado por elas no passado (...) o deputado Branco Mendes defendia o outro lado da moeda, ele queria a implantação da fábrica dizendo que iria trazer benefícios e desenvolvimento para cidade (...) Mas será que ambos querem a melhoria da vida dos agricultores ou da cidade, ou é apenas uma rivalidade política por saber que os dois são fortes na região e lutariam voto por **voto nas campanhas eleitorais**? (Fragmento 1, 3 ANO, Ensino Médio, 2012)¹⁵²

A ênfase de parte da historiografia na autonomia dos assentados durante os conflitos rurais muitas vezes aparece relativizada diante das inevitáveis contradições dos níveis dos poderes instituídos entre os envolvidos, sobretudo, o econômico. O discurso acadêmico que valoriza os assentados enquanto sujeitos históricos, ao mesmo tempo, apontam a eficiência institucional das autoridades na resolução dos conflitos¹⁵³. A positividade da mediação política das autoridades instituídas, nos conflitos agrários, pode ser atribuída ao deslocamento das questões teóricas, por exemplo, a ruptura com o “caráter heroico” das lideranças, sobrepostas ao historiográfico.

Outras narrativas históricas enfatizam o método historiográfico por ser um procedimento analítico mais atento aos relatos de Memórias dos populares, diferentemente,

¹⁵² As palavras em destaque apresentadas nos Fragmentos de textos produzidos pelos estudantes em diante são grifos nossos.

¹⁵³ Cf. NEVES, Delma Pessanha. **Assentamento rural**: reforma agraria em migalhas : estudo do processo de mudança da posição social de assalariados rurais para produtores agrícolas mercantis. Niterói: EDUFF, 1997

considerando o sentimento de valor simbólico *de fato* atribuído pela comunidade ou pela própria liderança ao papel negociador dos líderes assentados, de modo que não deixa de destacar que isso marca a sua escrita da história, àquela contada por eles mesmos, pelos que viveram a experiência de luta pela terra¹⁵⁴.

Em outro momento das aulas, os estudantes colocaram em dúvida a positividade dada à participação dos **índios** nos conflitos agrários dos assentamentos da região enquanto sujeitos integrantes ao campesinato, quando os nomeavam como *invasor*.

Diferentemente do pequeno posseiro (nomeado como *invasor* pelos fazendeiros) com os quais muitos se identificavam. Ou seja, recusavam a representação social do discurso conservador, a qual reitera a acirrada disputa da produção de significados na atualidade dos chamados “intrusos ou posseiros criminosos” como apresenta a crítica historiográfica (Motta, 1998) direcionada a eles (pequenos posseiros, agricultores), mas ressignificavam o mesmo discurso para outro grupo:

Depois que os índios tabajaras **invadiram**, a Funai e o Incra tiveram presentes durante o conflito (...)de acordo que procurei a saber da história a Funai nacional já solicitou que o processo de ocupação da área seja transferido da justiça comum para a justiça federal, por se tratar de povos indígenas (Fragmento 2, 3 ANO, Ensino Médio, 2012).

No 3º encontro trabalhei atividades problematizando os usos dos significados de Invasão e Ocupação pelos agentes políticos, inclusive com matérias de jornais, no caso como o Diário de Pernambuco noticiava os fatos no contexto das mobilizações pela terra na fronteira vizinha da Mata Norte Pernambucana. Foi significativo que alguns estudantes perceberam a conotação negativa aos movimentos do campo, levantando a mão e pedindo a palavra para expor aos demais colegas de turma o que estavam compreendendo.

No entanto, na produção textual da atividade desenvolvida nas aulas, embora tendo avaliado como significativo a mudança de opinião quanto à representação *do outro* no conjunto das atividades aplicadas durante as aulas, as relações de significado mostraram-se mais complexas dentro do mosaico das estratégias políticas dos envolvidos na formação e na defesa da permanência dos assentamentos. Assim, ampliamos esse módulo didático em mais dois encontros de duas horas aula cada, como os demais.

¹⁵⁴ Cf. LIMA, Aline Barboza de; RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. **Luta camponesa pela terra e formação de novas territorialidades no litoral sul paraibano**. In Mercator Revista de Geografia, UFC, nº 15, 2009. ALVARENGA, Raquel Ferreira; SOARES, Maria de Lourdes. **A luta pelo reconhecimento de direitos. O caso dos trabalhadores rurais do Assentamento Nova Vida**. In Anais VIII Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Set 2004.

A complexidade dos interesses econômicos e políticos em torno dos discursos da diferença, ou de desentendimentos e alianças entre os agricultores frente à diversidade do campesinato nos conflitos agrários ainda são temas de estudos recentes¹⁵⁵.

Para os estudantes, principalmente os moradores dos assentamentos, as palavras, “invasor” ou “ocupante”, assumiram sentidos de positividade relacionados aos “sujeitos que vieram antes” (ocupação) que são os posseiros. E de sentido negativo para “os sujeitos que chegaram depois (invasão)”. Os *outros* sem terra, outros assentados envolvidos em novas ocupações em área de fronteira com esses assentamentos, ou os índios. Reparemos nos trechos escritos pelos estudantes:

Houve cinco **invasões** de terras que a fábrica comprou, a primeira foi a população de João Gomes, nos reunimos e fizemos um mutirão o dia todo, construímos barracos (madeira, palha e lona preta por cima, por causa da chuva e pra dar mais segurança), foi feito 10 barracos, e foi várias pessoas pra lá.

Na segunda, terceira, quarta e quinta **invasão**, foram os **assentados**, juntamente com os índios tabajaras. **Os indígenas chegaram invadindo** até nós dizendo que a terra onde estavam querendo instalar a fábrica Elizabeth Cimentos (assentamento João Gomes), era terra indígena, e que não iam deixar a fábrica ser instalada, com isso, **nos alegamos, por ter mais um aliado ao nosso lado**. Então, lutamos e enfrentamos juntos **invasões** e despejos (Fragmento 03, 2ANO, Ensino Médio, 2012)

Não é de hoje que em Alhandra se luta pela conquista de terras. Em 1972 na “Grande Mucatu” foi dado o começo dos primeiros conflitos de terra. **Os ocupantes** sem nenhuma liderança política na época, contavam apenas com um pequeno apoio da Igreja Católica nas pessoas do ex- arcebispo metropolitano da Paraíba Dom José Maria Pires, frei Hermano José Cürten e Anastácio Ribeiro.

A questão da luta era pela permanência dos **invasores** na terra, no caso, era que o então dono da propriedade pretendia vender. Por causa para o plantio de cana-de-açúcar, os agricultores que não tinham para onde ir, decidiram enfrentar o proprietário, assim entraram em conflito pela posse do local, pois **os ocupantes já tinham se situado há muito tempo, e alguns, até, há três gerações** (Fragmento 04, 2ANO, Ensino Médio, 2012).

No 6º encontro, quando já havia avaliado os textos dos dois grupo/classe e consultado a historiografia, compartilhei com os/as alunos/as várias produções que foram digitalizadas e apresentadas pelo datashow. Chamei os estudantes dos textos selecionados para explicar para turma e problematizamos, utilizando a analogia com os termos “favela” e

¹⁵⁵ Cf. GODOI, Emilia Pietrafesa de.; ENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth (Org.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2009; LIMA, Edvaldo Carlo. **Dissidência e fragmentação da luta pela terra na Zona da Cana Nordestina: o estado da questão em Alagoas, Paraíba e Pernambuco**. Recife: UFPE, Tese de Doutorado, 2010.

“comunidade” muitas vezes presentes nas falas dos repórteres na TV e nos jornais, ao mesmo tempo, confundido o telespectador ou o leitor, problematizando os protótipos invasor(invasão) e ocupante (ocupação)

Destacamos parte do debate na 2ª Série do Ensino Médio: P: Então, é favela ou comunidade, os significados são diferentes? ; P: Neste texto do colega da turma, ao mesmo tempo aparece a ideia de invasão e ocupação, qual sentido? ; P: Você pode ser invasor e ocupante ao mesmo tempo, qual a diferença? A: Dizer que é invasor menospreza; A: Tira a razão dele, diz que é bandido! ; A: Há relação com ser criminoso; P: Sim, mas nesses textos estão presentes as duas palavras, o que os colegas querem dizer com elas? ; A: **Muitos chegaram depois que começaram a confusão da venda dos lotes**; P: Então, eles são diferentes dos que estavam na “terra” antes, por quê?; P: Atenção, essa confusão tem relação com a Grilagem? A: Sim, mas vende quem quer? Sobre as práticas de grilagem um/uma estudante escreveu o seguinte:

Eu aprendi bastante nas aulas de história sobre os conflitos de terra nos estados da Europa no passado... o modo como os barões, duques ou os homens ricos comerciantes usavam métodos de cercamentos se apossando das terras dos camponeses e agricultores. No caso do Brasil um entendimento sobre esse assunto um exemplo é a grilagem. (...)

Existem vários movimentos que lutam para conseguir desapropriar terras para pessoas menos favorecidas que precisam de um lugar para viver, plantar e colher para ser posseiro e um desses movimentos é o MST, movimento sem terra no qual eu faço parte de certa forma ...Conheço vários assentamentos e acampamentos, alguns deles são Rick Charles, Nova Vida, Dona Antônia, Frei Anastácio, Wanderlei Caixa I, Capim de Cheiro, Sede Velha e etc. Já morei no assentamento Rick Charles que já foi desapropriado há vários anos e hoje estou no acampamento Wanderlei Caixa I que pede a desapropriação da usina Maravilha que deve milhões de impostos para o governo (...) No meu assentamento nunca ouvi falar da grilagem.

De fato, as estratégias de manejo das representações sociais favoráveis ou negativas *ao outro* estão marcadas pela tentativa de estabelecer as diferenças entre os grupos. Nas nossas aulas de história, durante a sequência foram problematizadas como uma fabricação da verdade cuja criação e fixação se dão por escolhas políticas e não apenas definições antropológicas, as quais se legitimadas como “natural”, ou seja, não colocada em contradição com outros “textos”, se consolida como um dispositivo que justifica a violação de direitos. Vejamos o que escreveram os/as estudantes a seguir:

Existem pessoas que olham para esses povos que convivem em loteamentos, assentamentos (...) elas observam e consideram essas pessoas como um objeto

qualquer, mas o que elas não sabem é que eles são gente feito nós e querem conquistar os seus direitos (Fragmento 06, 2 ANO, Ensino Médio, 2012)

Pessoas saíram feridas com balas de borracha, por resistirem ao despejo que feito pelos policiais. Segundo o deputado estadual frei Anastácio esse despejo foi feito de forma errada, pois não mostraram nenhuma ordem judicial. Comentaram até que os trabalhadores e os indígenas estavam sendo tratados como marginais pela polícia que passou dos limites. Será que precisava de toda essa violência? As pessoas não tem o direito de protestar? (Fragmento 07, 2 ANO, 2012).

Lendo todos os fragmentos apresentados em análise retrospectiva notamos que a discussão dos métodos e a construção/ (re) invenção do saber histórico escolar devem por isso mesmo apresentar como lógica integrante de sua metodologia e das relações de aprendizagem, a partir de dada situação-problema posta na sala de aula, problematizar a ausência da crítica às ideologias como um conhecimento dado ou memória histórica. Assim como a falta da análise da sua construção histórica, no processo de aprendizagem, promovem exatamente a função de impedir as experiências comunitárias.

Nas nossas sequências didáticas trabalhadas sobre os conflitos agrários certamente houve limites na percepção crítica dos alunos, quando atribuíam positividade e negatividade às representações sociais (textos) de um grupo de trabalhadores no campo em detrimento de outro grupo. Nosso papel no exercício da história ensinada foi justamente provocá-los como a fabricação da verdade sobre identidades e das diferenças pronunciada em relação *ao outro* apresenta várias contradições políticas quando postas em disputa pelo poder e ao longo do tempo.

Por outro lado, muitos alunos ao longo das explicações históricas que mediaram o ensino e aprendizagem e que de certa forma permitiram uma formação crítica dos estudantes que complementada pelas suas experiências no tempo apresentaram nos seus textos e *falas públicas* contextos políticos sofisticados em relação aos conflitos da região. Nos quais intensificamos durante a sequência didática as lógicas nas disputas do poder, no sentido de desnudar as interconexões entre as estratégias políticas dos partidos, das figuras políticas em específico, além da participação nas negociações dos envolvidos com os órgãos instituídos, entre eles, a CPT (Comissão Pastoral da Terra), a Via Campesina, o INCRA (Instituição Nacional de Cadastro da Reforma Agrária) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais:

Em sessão na Assembleia Legislativa da Paraíba, o deputado Anastácio (PT) discute com o deputado Branco Mendes (PSDB) por o mesmo ser a favor da implantação da empresa. Agricultores da região fazem protesto contra a implantação, pois prejudicará a vida do homem do campo. A prefeitura logo aciona órgãos

competentes que atestam que as terras não pertencem aos Tabajaras. A Prefeitura e a Elizabeth S/A conseguem uma ordem de reintegração de posse. Os ânimos se acaloram e a situação fica crítica ao ponto do deputado Anastácio dizer que foi agredido por policiais que cercavam a área e retomavam as terras (Fragmento 08, 3 ANO, Ensino Médio, 2012).

As terras dos municípios do Conde, Alhandra e Pitimbu estão ocupados na sua maioria pelo grupo João Santos, pela monocultivo da cana de açúcar, da destilaria Tabu e por assentamentos rurais, de ser uma **área que sofre interesse econômico de empresas privadas** (Fragmento 09, 2 ANO Ensino Médio, 2012)

Os estudantes estavam em parte atentos à situação contemporânea da terra/propriedade/assentamento em que viviam ou do que ouviram nas conversas com os familiares. Sem tal experiência política, enquanto sujeitos, a mediação das contradições estabelecidas pelos muitos discursos influenciados pelas representações sociais concretizadas nos embates orais e escritos, durante as sequências didáticas, não produziria uma ação educativa significativa proposta nos objetivos didáticos em relação o desenvolvimento dos saberes históricos escolares.

A sistematização didática obtida no desenvolvimento do saber histórico escolar dos conflitos agrários da qual participamos, entre acertos, descobertas e ressignificações apareceram também novas indagações empreendidas à história a ser ensinada, ao docente, que possibilitaram essas reflexões analisadas nesta pesquisa didático-histórica.

De acordo com as considerações de Sobanski (2009) baseadas em Rüsen e Peter Lee o Quadro 3 abaixo mostra de forma resumida a sistematização didática elaborada extraída da análise retrospectiva de recortes das sequências desenvolvidas:

Quadro 2: Organização didática do conhecimento histórico¹⁵⁶

Ideias Históricas			
Ideias Históricas substantivas (Conteúdos históricos)	Conceitos históricos	Conteúdos	<p>Historiografia</p> <p>História Agrária; História Social do Camponato</p> <p>-----</p> <p>Conteúdos históricos escolares</p> <p>Ocupação e destruição de Canudos; Revoluções Inglesas e Industrialização</p>
		Periodizações	<p>Tempo histórico e tempo cronológico</p> <p>-----</p> <p>Redemocratização; Novo Sindicalismo Rural; Movimentos de luta pela terra;</p>
	<p>Conceitos genéricos: partido, sindicato, trabalhador rural, campo, trabalho, cultura, poder.</p> <p>Nomes próprios: sujeitos, CPT, MST, INCRA.</p>		
Ideias históricas de segunda ordem	<p>Categorias históricas: revolução; grilagem; burguesia fundiária (<i>gentry</i>); cercamentos; propriedade; posse; acampamento; assentamento;</p>		<p>Temporalidade:</p> <p>Permanência, mudança, ruptura, simultaneidades, duração, dimensão temporal (deslocamento no tempo)</p>
	<p>Explicação, objetividade, significância, inferência, narrativas históricas.</p>		

¹⁵⁶ Adaptado de Sobanski, Adriana de Quadros et.al. **Ensinar e aprender História**. Curitiba: Base Editorial, 2009, p.26.

ENSINO DE HISTÓRIA

PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Mortes e seqüestros na rota da grilagem

Texto: Elias Roma Filho



GRILAGEM



Bispo denuncia ações dos grileiros em SE

BRACARU — Dom Brando de Castro, bispo de Propriá, denuncia a invasão de terras sob a grilagem na região de São Francisco, Alagoas, porém, "não nada nas proporções outros Estados, como Bahia".
"Entretanto" — disse — "temos de deixar o fato ainda pois quem poderá dizer que os grileiros executem um plano, atingindo a todos pouco tempo? A verdade é que o problema não é a posse das terras".
A grilagem no Estado de Sergipe tem sido denunciada pelo bispo de Castro, que se encontra na zona rural de Bracaru, município de Bracaru, Sergipe.

nos últimos anos, os casos conflitos entre posseiros e os têm aumentado em regiões do Interior do E quem sofre mais são os onenses. Expulsos da terra, vem ocorrendo no Nordeste e outras regiões, com a ntação de novos projetos nas e de obras oficiais de porte ou ainda, tangidos monte pela grilagem, eles meio lote, que foi o do hotel Camaxi. Eu, o Luiz Vara, um senhor, a mulher dele e mais outras pessoas levantamos um cruzeiro no entrocamento. Na época o Projeto era do Iterpa e da Secretaria de Agricultura, que estavam doando os lotes", afirma José Ferreira da Silva, conhecido em Xinguara como Chapéu de Couro, e dono do hotel que luta por sua família. Ela região onde sua atuação tem sido constante em busca de resultados positivos para seus clientes.
De concreto — afirma —, eu não sei se é viável, será no plano administrativo, uma boa colheita. Primeiro é preciso que o povo tome consciência de que naquela região se planeja um massacre sobre os lavradores. Se os au

Acailandia, Maranhão — Esbarra na mais chocante decepção e desmoralização, o turista ou simples passageiro que pensa em ver floresta ao longo da Belém-Brasília. Onde há poucos anos era mata virgem, vê-se apenas capim colonizado por gigantescas e tóxicas chaminadas que o fogo não conseguiu derrubar. Intermínuta cerca de arame assegurando a posse de extensos latifúndios como não os há em nenhuma outra parte do mundo. No município de Imperatriz, por exemplo, um cidadão possui cem mil alqueires de terra. Em Araguaína, Porto Franco, Tocantinópolis e no trecho

Ligação Nordeste-Amazônia sem fogo e sem grilagem
Reportagem e fotos de ROGACIANO LEITE

Os conflitos pela terra são mais de mil, afirma CNBB

Entre janeiro e julho deste ano ocorreram mais 93 casos de conflitos pela posse de terra em 22 Estados brasileiros. Todos esses dados e mais os resultados dos conflitos no meio rural durante o primeiro semestre, constam do relatório entregue ao secretário-geral do Ministério da Justiça, Abi



Grilagem, perigo ainda presente

acordo com o diretor da Reserva de Parques Nacionais Florestal, Bento Moura, hoje está afastado de uma grilagem muito recente de áreas florestais do Estado, como ocorreu com a Reserva do Morro do Diabo, no Rio Grande do Sul, em 1990; de 150 mil hectares livres, a reserva hoje possui

zado para a sua realização, e o autor sofrerá, na primeira vez, multa de um a cem salários mínimos. Uma autuação bastante pesada, se não for levada em consideração que o risco de apreensão, por atividades ilegais, é bastante elevado, devido às dificuldades da fiscalização. "Como diz o diretor Bento Moura, "o Estado

União quer fim da "grilagem-chique" em praias do MA

Do correspondente em São Luís

O Ministério Público ingressou na última sexta-feira com ação cautelar na Justiça Federal contra 134 pessoas envolvidas na ocupação ilegal das praias de Aracagi e Olho de Porco (conhecida como "grilo-chique", por se referir a grilagem) no município de Passo do Lumiar, no Maranhão. A ocupação vem ocorrendo com maior frequência nos últimos três meses. O representante da União, Petronio Maranhão Gomes de Sá, e o representante do Ministério Público, Fabi-

o, ainda incompleto, foi elaborado pela Comissão Pastoral da Terra seu último levantamento, em maio passado, a Comissão relata o momento de conflito pela posse das terras, os antigos conflitos relacionados a este ano, com os dados no primeiro semestre, em 1990, a entidade deverá comercializar o relatório, com Luciano Mendes, advogado Gabriel Pimental, em julho na cidade de Maranhão. Pretendo uma adequada sinopse ainda com Luciano que vem confirmar a urgência de uma vez que só uma atuação completa da situação jurídica, uma vez que só uma atuação possa assegurar a repartição das áreas de vida digna ao pequeno produtor e trazer solução a alguns, geradora de conflitos. Não deverá aplicar-se nesta situação fundiária, porque o conflito deve ser a decisão extrema

Ação de grileiros causa preocupação em Uberaba

PAULO PAIVA

Três Países

A grilagem como conceito na aula de história: as sequências didáticas gerativas

mil milhões de área pública. Conforme se encontra na Câmara Municipal, onde se articula uma tomada de posição para defender a população, pelo menos 40% da área do Distrito da Abadia — o maior populoso da cidade — juridicamente deveria pertencer à Prefeitura. É justamente ali onde se concentra o maior número de pessoas que ocupam indevidamente estas terras, "uma vez que foram litoralizadas pelos grileiros locais". O destino, segundo alguns vereadores

é registrada vários vezes: é a Prefeitura ou o Cartório? Ninguem sabe com certeza, mas pelo menos é certo que há cartórios e máquinas de escrever iguais ao do Cartório, e o registro é feito em nome de grileiros. Henrique Sobrinho lembra que dentro de suas possibilidades a Câmara realizará e criará novos projetos, tendo a quem doer, inclusive às pessoas com acesso à

manutenção ou ampliação das construções feitas na área, sob pena de desobediência e respectivo processo-crime". Além disso, pagarão multa de R\$ 20 mil para cada dia que deixem de cumprir as determinações contidas no pedido. O laudo pericial confirma a denúncia que a grilagem

menos utilizar os recursos e. Os dois tra abordar as ligadas municipais, também é participações típicas de criação do Paraná — seu presidente





5.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A GRILAGEM COMO CONCEITO NA AULA DE HISTÓRIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA-HISTÓRICO GERATIVA EM AÇÃO

Proposta de Intervenção: A grilagem como conceito na aula de história: a Sequência Didática Histórico Gerativa em ação.

Caro (a) Professor (a)

Em relação à proposta didática como uma modalidade de orientação teórico-metodológica prescritiva, não deixamos de insistir que a sua aplicabilidade não contempla na dinâmica do seu planejamento escolar a cristalização dos movimentos das suas decisões.

A **Sequência Didática Histórico Gerativa enquanto material didático**, não se estabelece numa relação opositiva e concorrentes mas na demarcação de relações complementares: entre **orientação** e **autonomia**; **prescrição** e **criatividade docente**. Ou seja, temos o intuito de que os docentes em história possam elaborar suas próprias SDG, a partir dos encaminhamentos na forma de comandos didáticos apresentados aqui.

Feitas as discussões teóricas e metodológicas sobre o conhecimento didático do ensino do conhecimento histórico (Parte Dissertativa e de Pesquisa), dedicar-nos-emos à apresentação do resumo da sequência didática que elaboramos.

Ressaltamos a importância de se trabalhar atividades direcionadas à leitura, à produção escrita na sala de aula, envolvendo as argumentações dos estudantes sobre os conteúdos discutidos nas aulas de histórias.

É importante esclarecer que esta sequência tem como série-alvo o 9º ano do ensino fundamental e turmas do Ensino Médio, voltadas à abordagem temática associada às problematizações do tempo presente sobre os conflitos agrários brasileiros. As aulas elaboradas terão a duração de 100 min (geralmente duas aulas geminadas).

Nesta perspectiva a SDG assume uma função mediadora do ensino em história associada, ao mesmo tempo, à problematização dos conceitos históricos de campesinato e

grilagem pelo método crítico de leituras e posicionamentos de fontes históricas pelo estudante.

A finalidade fundamental da sequência didática é ajudar o aluno a dominar a elaboração de um texto contendo elementos argumentativos que representem sua formação crítica relacionada às práticas de grilagem no Brasil como elemento de exclusão social. De modo que através da linguagem possibilite aos alunos transformar suas ideias históricas de maneira mais consistente em uma dada situação de comunicação.

Além disso, sabemos que sua aplicação consiste em momentos distintos e articulados entre si, que objetivam não só a aprendizagem progressiva de noções do método histórico, bem como o desenvolvimento da argumentação dos alunos. Para tanto você poderá utilizar como recursos, assim como desejar, alguns vídeos, textos diversificados e atividades sistematizadas. Passemos, então, à exposição de cada um desses momentos.

Primeiro momento – Apresentação da situação

1ª aula: Os alunos tem contato com os problemas sociais referentes à questão dos conflitos agrários, como o tema da Reforma Agrária ou das desapropriações urbanas, assistindo/visualizando reportagens de jornais (fontes históricas) vinculadas à história da ocupação do lugar da sua moradia. As reportagens precisam estar relacionadas a problemas sociais que permeiam as suas vivências despertando empatia pelos conteúdos.

2ª aula: A seguir, solicitamos aos alunos que lesem, em grupos, matérias presentes em revistas, jornais, blogs e sites de renome, sobre o tema Reforma Agrária e o que significaria práticas de grilagem, e apresentassem oralmente à turma. Em seguida, os alunos conversaram sobre os meios de circulação, produção e finalidade desses artigos.

O quadro apresentado abaixo como sugestão pode nos fornecer subsídios sobre objetivos e problematizações ao longo das aulas, durante a SDG. Além de permitir compreender como serão tratadas as articulações entre as aulas.

Quadro 01: História ensinada por eixos temáticos: recortes e metodologia didática

História ensinada por eixos-temáticos			
Recortes de conteúdos consuesados pelo código disciplinar		Recortes de conteúdos criados pelo docente	
<i>Tema:</i> A ocupação territorial brasileira e os conflitos Agrários		<i>Tema:</i> A ocupação territorial brasileira e os conflitos agrários	
Problema: A ideia de reforma agrária estava presente nas mobilizações dos conflitos de terra? (<i>em Canudos, nas Ligas, nos motins ingleses, etc</i>)		Problema: A necessidade de reforma agrária decorre das injustiças sociais do acesso à propriedade? Quais os motivos?	
Sub-tema: A Reforma Agrária		Sub-tema: Reforma Agrária	
História ensinada por eixos-temáticos: metodologia didática		História ensinada por eixos-temáticos: metodologia didática	
Problematização (eixo articulador)	Metodologia (eixo aglutinador)	Problematização (eixo articulador)	Metodologia (eixo aglutinador)
<p><i>Ausência</i> de conceitos mediadores das diferentes es temporalidades.</p> <p>A compreensão da dimensão temporal ocorre por processos de definição, descrição e consulta.</p>	<p>Produção de quadros Comparativos de semelhanças e diferenças.</p> <p>A presença constante da descrição e do método relacional centrado no conteúdo substantivo.</p>	<p>Conceitos de <i>grilagem</i> e <i>campesinato</i> permeando diferentes temporalidades.</p> <p>A compreensão da dimensão temporal ocorre por processos de produção crítica (oral e escrita) fruto das contradições entre <i>Consciência histórica x pensamento histórico</i>.</p>	<p>A presença constante dos conceitos acompanhando o delineamento do método histórico.</p> <p>Foco no conteúdos metahistóricos ou de segunda ordem.</p>
<p><i>Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Os cercamentos ingleses no século XVIII -Revolução Zapatista -Formação e destruição do Arraial de Canudos -As Ligas Camponesas na década de 60, Séc. XX, etc. 		<p><i>Conteúdos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferentes entendimentos de Reforma Agrária pelos grupos envolvidos. - A estrutura agrária local (nacional) decorrente da grilagem de terras. - A reforma agrária como política de assentamento. 	

Segundo momento – Produção inicial

3ª aula:

Solicitamos aos alunos a produção de um texto sobre os conflitos agrários existentes na sua região, com a seguinte questão polêmica “O que podemos fazer para identificar práticas de grilagem?” a fim de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos. Apresentamos a situação de produção aos alunos, quais sejam: Quem escreveria o texto, para quem, com que finalidade, quem leria o texto.

• **Terceiro momento** – Módulos.

Aplicamos os módulos abaixo, a partir dos problemas diagnosticados na produção inicial. Além disso, fomos construindo questões com os alunos acrescentando cada aspecto trabalhado nos módulos, de forma gradativa, na forma de estudo dirigido.

Módulo 01: 4ª aula - Desenvolvendo trabalho de pesquisa com fontes jornalísticas. Seleccionadas sobre os temas e subtemas, voltadas para as seguintes problematizações como colocadas nas perguntas a seguir: a) Identificar o documento quanto aos seguintes aspectos: tipo do documento, autor, período de produção/publicação e local; b) Tema que o documento aborda; c) Perceber o que documento sugere com relação à natureza das atividades descritas: se é política, econômica, cultural, religiosa, e/ou outras; d) Identificar a partir do documento o período histórico de sua elaboração; e) Identificar elementos de semelhanças e diferenças entre os documentos analisados; f) Que hipótese você indica com relação ao objetivo desses documentos terem sido produzidos na época?

Atenção: Nos seguintes módulos didáticos em diante iremos detalhar as orientações do conhecimento histórico didatizado: o como fazer em termos de orientação teórico-metodológica prescritiva. Esse conhecimento está relacionado ao tratamento dado ao ensino de múltiplas temporalidades em história.

Módulo 02: 5ª aula – (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)

As fontes precisam ser trabalhadas no Estágio 3 das operações didáticas que incidem na SDG. Esta fase volta-se para os conceitos de Mudança e continuidade; Compreensão da diversidade cultural; Uso da evidência e, por fim, atividades relacionadas à comunicação sobre o passado,

a produção de um texto, por exemplo. E o Estágio 3 será composto por n módulos a depender do critério da contextualização do grupo/classe realizado pelo professor.

Como vimos anteriormente já apresentamos dois comandos didáticos do domínio docente que compõe esse módulo n. (vamos nos concentrar nas fontes/relação de múltiplas temporalidades/sentido dos conceitos)

- As reportagens dos jornais serão apresentadas aos estudantes de duas formas, impressas/xerocadas e, para serem visualizadas, em imagens através do Datashow. Seleccionamos três reportagens (períodos diferentes) e a turma pode ser dividida em grupos de três para discutirem em conjunto e, em seguida, reagrupada, no modelo individual ou em círculo, para compartilharem as entradas da exposição didática.

- Segue as seguintes matérias:

D) **Os camponeses de Paudalho Elegem o seu representante (...)**, Folha do Povo, 4/04/1960, apensado em documentação das Ligas Camponesas. Arquivo Público Estadual de Pernambuco (APEJE).

E) **Novos “invasores” em áreas da Chesf**, Diário de Pernambuco, 5/03/1980, p.A7.

F) **Rurículas fazem críticas à Chesf**, Diário de Pernambuco, 1/07/1990, p. B5.

Vamos observar as imagens desses documentos:

- Os professores precisam selecionar na documentação jornais de períodos diferentes nos quais aparecem contradições, ambiguidades, indefinições, ou definições intencionadas entre os elementos designadores dos conceitos, que se remetem aos conceitos, e que se apresentam de maneira pluralizada nas fontes. Como um problema de significado, da intencionalidade do que se quer dizer, ou do não-dito, porque o discurso construído nesses fontes não autoriza algumas interpretações. Nos três exemplos destacados dentro do mesmo discurso jornalístico em cada matéria emergem do texto as palavras, de maneira alternada, ou desdobramentos delas, *invasão*, *invasores*, *ocupantes*, *trabalhador rural*, *camponeses*, *rurícolas*, simultaneamente. Na reportagem da letra B o termo *invasores* inclusive foi designado aspeados. A problemática desencadeada pela análise da invenção das palavras pode ser um método que aglutine os atos enunciativos emitidos na sala de aula e problematizados entre os módulos didáticos.

A elaboração deste módulo didático objetiva principalmente o tratamento das especificidades dos contextos históricos dos conteúdos trabalhados na SDG associados às representações históricas da relação passado/presente. Nas quais essas relações podem ser reconstituídas nas aulas de história na forma de valorização positiva ao negativa do passado. Os usos das analogias, ilustrações, exemplos, inevitavelmente acionados na composição de metodologias voltadas a atividades de comparação, precisam estar atentos ao anacronismo.

Entendemos que o acesso à contextualização histórica (as especificidades do período estudado) podem ser feitas intercalando os eixos-temáticos na perspectiva de **a)** recortes de conteúdos selecionados pelos docentes com base nas demandas do tempo presente (no qual incide a nossa criatividade do conhecimento didático do conteúdo) ou da **b)** escolha de conteúdos já definidos a priori pela tradição da história escolar (na qual incide o nosso domínio do conteúdo específico).

Nas relações comparativas entre os tempos passado/presente precisa-se atentar para quais abordagens política, econômica ou cultural (não é possível esgotar todo o assunto), buscaremos a identificação de semelhanças e diferenças indicadas no repertório oferecido tradicionalmente pela historiografia didática (livros didáticos, paradidáticos, currículo, etc.). Esse repertório também é composto, em sentido amplo, pelo que chamamos de historiografia que, pelo seu peso na especialização do conhecimento e influência no espaço escolar, forma uma memória histórica, ou seja, consolida-se como saber instituído.

Os objetivos e problematizações são construídos demandando dos estudantes a olharem para a singularidade de cada situação histórica, marcando as diferenças e, no interior de cada história, olhando para as discontinuidades. Nas mudanças atenta-se para a compreensão como o Estado, os sujeitos envolvidos, as instituições, etc., trataram as questões, implementaram estratégias, sofreram reveses, defenderam e conseguiram a aprovação das legislações.

A elaboração de uma classificação acompanhada de definições de formas retóricas – argumentativas seria praticamente impossível em termos de orientação teórico-metodológica de didática da história. Diante da abrangência de várias situações consoantes aos ajustes e mobilizações provocadas pelas formas retóricas que são implementadas na produção da narrativa histórica escolar docente.

No entanto, atividades desenvolvidas com os estudantes em nossas aulas como **exercícios preliminares** para problematizarmos relações passado/presente podem acionar a potencialidade da compreensão de ideias históricas no movimento espiral da SDG, como por

exemplo, problematizar com os estudantes as diferenças de interpretação das sentenças hipotéticas abaixo:

-No século XVII as atividades comerciais realizados pelos estados modernos de Portugal e Espanha com as colônias sofreram ataques da **pirataria** praticada por piratas ingleses e franceses.

- No Centro do Recife a polícia civil apreendeu vários produtos **piratas** comercializados. Em 2010, a **pirataria** na cidade se tornou a principal atividade da maioria dos vendedores ambulantes.

Nas atividades preliminares não se esgotam todas as abordagens dos conteúdos históricos.

Módulo 06: 9ª aula (desenvolvendo o trabalho com as fontes históricas)

Neste módulo podemos acentuar as questões iniciadas no Módulo 5. Podendo ser trabalhado em outro momento dos módulos didáticos, de maneira sofisticada com a compreensão de Reforma Agrária nos seguintes objetivos de ensino abaixo, gerando à contrapelo a aquiescência de conflitos cognitivos internos à dimensão da captura dos fluxos temporais, por exemplo. Vejamos:

A) Identificar características da **Reforma Agrária no final do século XX**. (*Mas as características da reforma agrária não foram as mesmas ao longo do tempo?; e são características generalizáveis apenas neste recorte de tempo?*)

B) Analisar a **Reforma Agrária** como política dos assentamentos rurais. (*Mas a reforma agrária já foi pensada como outra política pública, com outras conotações?; Reforma agrária tem relação cogniscente direta com assentamento rural?; Reforma agrária como assentamento rural é consenso enquanto política para todos movimentos sociais do campo?*)

C) Identificar e compreender (quais) as reivindicações dos movimentos sociais pela **Reforma Agrária** na década de 1960. (*Mas há reivindicações diferentes sobre o tema Reforma Agrária; E as mudanças, e as permanências, de reivindicação, com a discussão sobre o tema “hoje”*)

A historiadora Márcia Motta e outros pesquisadores que investiram nos estudos das práticas de grilagem, inclusive a partir dos referenciais dessa autora produzidos sobre o tema, notadamente dentro do campo da História Agrária, identificaram que seria investigando as noções e apropriações, os as ressignificações das relações dos códigos culturais dos diferentes

indivíduos envolvidos nos conflitos agrários, então, se poderia reconstituir ao longo do tempo representações que defendessem a legitimidade de acesso à terra no campo do Direito.

Tais representações foram múltiplas e contraditórias, mais esses pesquisadores chamam atenção que não só os fazendeiros e grandes posseiros, ou o Estado, através da manipulação dos direitos dos costumes, de direitos difusos, e do direito positivado, mas também, os grupos menos favorecidos, diante de situações limites, contribuíram de alguma forma, sob esses mesmos direitos, para a construção de uma memória coletiva de apagamento das diferenças em favor de pactos sociais que tornaram os processos de grilagem desconhecidos. São essas diferenças que desvelam os engendramentos das práticas de grilagem que precisam ser discutidas nas aulas de história.

Voltando, podemos também, contudo, complementar toda essa discussão analisando um recorte específico de algumas figuras retóricas que favorecem as argumentações na sala de aula, utilizando as fontes selecionadas depois do seguinte comando didático (como foi sugerido no início da construção deste módulo didático “n”):

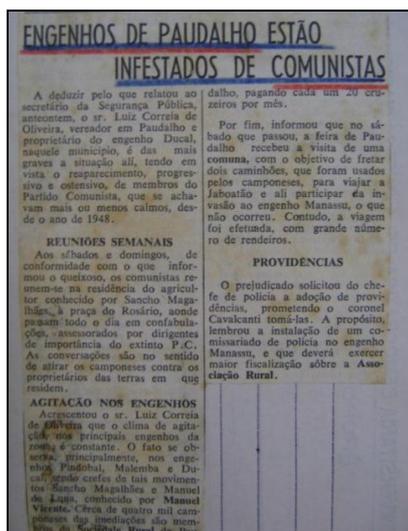
As conexões entre os módulos didáticos “n” na SDG dependem da mobilização dos métodos críticos realizados nas leituras das fontes históricas. A apresentação aos estudantes de fontes jornalísticas (ou outros documentos) devem ser de períodos diferentes para que através das metodologias críticas se trabalhe as discontinuidades das relações passado/presente. O essencial são as comparações em cima de fontes da mesma natureza, todas jornais por exemplo, mas com tais documentos sempre de épocas diferentes.

Vejamos, através dos conteúdos sobre os movimentos sociais relacionados aos conflitos agrários na década de 60, com a participação das Ligas Camponesas, e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir dos anos 90, nas fontes abaixo:

- Devemos atentar como as manchetes se referem as atuações dos diferentes grupos sociais que se mobilizam diante das interdições políticas e econômicas referente ao acesso à terra.
- As práticas de grilagem geralmente deslocadas na maioria das vezes nos discursos e, talvez, o ponto central das consequências dessas interdições, acabam provocando a sua invisibilidade ou amnésia social, que deve ser problematizada. Essa problematização acontece metodologicamente no desvelamento dessas práticas (o delineamento da construção conceitual), como um processo histórico incorporadas pelos agentes em vários momentos, as quais são resgatadas e problematizadas entre os diferentes módulos didáticos da SDG. Com a

construção do conceito grilagem pela reconstituição das suas práticas, articulando-os como eixo e, ao mesmo tempo, sendo algumas dessas práticas viabilizadas pelo método histórico desenvolvido em relação a crítica às fontes.

Jornal do Comércio, 9 de Junho de 1960.



Diário de Pernambuco (DP), 24/08/1961

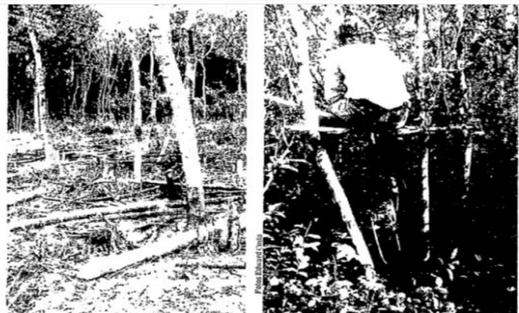
Vamos observar também, através das orientações teórico-metodológicas e prescritivas propostas, com a seleção de outros documentos complementares ao Módulo Didático “N” para a problematização dos métodos históricos acionados pelo professor baseado no que discutimos em outros módulos. As matérias como fontes complementares são:

- A) Ligas Camponesas: Atividades são *perniciosas*, diz senador. DP, 3/06/1961.
- B) Falta da Justiça Rural causa *a proliferação* das Ligas Camponesas. DP, 2/07/1961.
- C) MST *saqueia* 13 toneladas de alimentos. DP, 4/12/1998.

Módulo 07: 10ª aula - Este módulo foi elaborado com o objetivo de identificação problematização e construção de argumentos sobre como as práticas de grilagem são representadas nas fontes. Nesta elaboração do módulo é importante proporcionar aos estudantes o contato com análises de casos semelhantes ou aproximados com as representações históricas dos alunos do seu lugar de moradia referente aos conflitos agrários. A questão da venda de lotes sob o acompanhamento de advogados, representantes do poder econômico, das empresas, que assediam os moradores para a venda de suas pequenas

propriedades ou de títulos concedidos pela política da reforma agrária foi o ponto de partida das nossas aulas contextualizadas. A venda de lotes dos assentamentos em que os estudantes moravam, quando registrados no Cartório, aumentava de tamanho à posteriori, gerando mais conflitos entre os próprios moradores, por conta do avanço “legal” sobre suas propriedades, principalmente dos pequenos posseiros.

De modo que nas atividades de aula devemos reunir fontes jornalísticas e casos concretos de análise para que os estudantes realizem comparações. Segue exemplos de jornais que trataram das práticas de grilagem de várias maneiras e um estudo de caso que pode ser disponibilizado aos estudantes.



Grilagem, perigo ainda presente

De acordo com o diretor da Divisão de Reservas e Parques do Instituto Florestal, Bento Moura, hoje está afloatado o perigo de uma grilagem muito evidente de áreas florestais do Estado, como ocorreu com a reserva do Morro do Diabo, no Povoado do Parangaba, na década de 60: de 150 mil hectares primitivos, a reserva hoje possui apenas 37 mil hectares. O restante constitui, agora, áreas de grandes fazendas particulares. Imediatamente

zado para a sua realização, e o autor poderá, na primeira vez, multa de um a cem salários mínimos.

Uma autuação bastante pesada, se não for levada em consideração que o fisco de apreensão, por atividades ilegais, é pequeno, devido às deficiências da fiscalização. Como diz o diretor Bento Moura, “o Estado parece desconhecer as riquezas que existem nas suas próprias áreas, cuja defesa eficaz significaria um custo quase nulo perto do que elas representam”.

SEM CONDUÇÃO

Já a Polícia Florestal e de Mananciais — encarregada de fiscalizar, entre outras áreas,

“Todos os recursos materiais da Polícia Florestal e de Mananciais, de acordo com o convênio estabelecido, devem ser supridos pela Secretaria da Agricultura — principalmente — e pela Superintendência do Desenvolvimento da Pesca, a Sudepe, quando for o caso.”

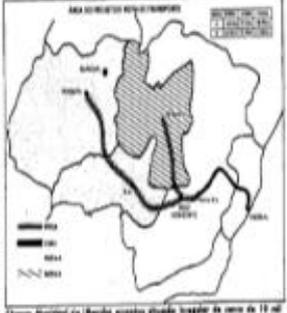
Há alguns anos, os batalhões deixaram de reivindicar o fardamento especial de campo, que deveria ser entregue em número de dois por soldado, a cada ano. Foi entregue um veículo motorizado, em 1976, enquanto o resto da frota é de 1971 e 1972: 20 viaturas em funcionamento para percorrer todo o Estado, quando há gasolina. Os dois batalhões possuem 21 bônus

Diário de Pernambuco, 14/02/1986

POUNHA DE SÃO PAULO

Ação de grileiros causa preocupação em Uberaba

PRADO FERREIRA
Correspondente



A situação irregular do aproveitamento de 202 hectares do município e a falta de uma ação efetiva da Prefeitura, vêm sendo apontadas por moradores locais como as principais causas do aumento da ação de grileiros nesta cidade. Alegando desconhecer a população de terras rurais, acreditam que esta “lacuna de fiscalização” já resolveu a situação em quanto superior a 50 mil metros de extensão, não se registrou até o momento qualquer processo no cartório, para “cancelar” de cerca de 100 mil metros de área pública.

Conforme se aprendeu na Câmara Municipal, não se arrolou uma lista de posseiros para delimitar a população, pelo menos 40% da área do Bairro do Alameda — o núcleo populoso da cidade — jurisdicionado à Prefeitura.

O Município já não se preocupa em atualizar o cadastro de posseiros que recebem indenização anual por terrenos “sem lei” que foram adquiridos pela Prefeitura local.

O Estado, segundo alguns moradores, é que detém a real situação, com o conhecimento de todos, por ser registrado neste livro é a Prefeitura ou o Cartório? Quando sabe com certeza, não põe sequer a mão na cabeça e não se dá ao trabalho de escrever ligada ao de Cartório, quando pela Prefeitura em uma situação difícil.

griagem. Bastaria saber mesmo que dentro de suas possibilidades a Câmara revisasse e atualizasse o cadastro de posseiros com acesso à Câmara”. Não há dúvida, não se que há um processo paralelo no Jus

Folha de São Paulo, 9/07/1997

A prática de “saber fazer documento”⁶ em Santa Maria da Vitória⁷

Um caso de destaque no Oeste ocorreu em Santa Maria da Vitória, numa área de cerca de 20 mil hectares, que foi objeto de um processo paulatino de grilagem iniciado na década de 1980, por um casal de fazendeiros e advogados: Paulo de Oliveira Santos e Maria do Socorro Sobral. O processo desencadeou conflitos com mais de 10 comunidades de fecho e fundo de pasto que ocupam tradicionalmente a área há sucessivas gerações, e vêm resistindo às tentativas de expropriação.

A principal estratégia utilizada pelos fazendeiros foi a compra de pequenas glebas de terra⁸ em diferentes comunidades que circundam a área cobiçada, transformando-as em grandes fazendas, através de retificações de área em cartório.

Para aquisição das pequenas glebas, o casal contou com o apoio de um ex-morador do local, que contribuiu para convencer os posseiros a vender os pedaços de terra e atuou como procurador de muitos destes na lavratura das escrituras.

Com isso, os fazendeiros conseguiram transformar “partes de terra”, até então não medidas, em cerca de 18 mil hectares nos registros. É deste modo que criaram a “Fazenda Quatis”, formada por duas grandes áreas - uma de 10.589,80 hectares e outra de 2.620 hectares, e a “Fazenda Cabeceira dos Bois do Mutum”, com 4.220 hectares, todas registradas em nome do casal, nas matrículas nº 2779, de 1980, nº 7868, de 1989, e nº11793, de 2004, do Cartório de Registro de Imóveis de Santa Maria da Vitória.

A utilização do instrumento da “retificação de área” para falsificar informações no Cartório de Registro de Imóveis é umas das técnicas mais frequentes da grilagem contemporânea. No entanto, o caso traz especificidades pelo fato da maior parte das retificações ter ocorrido por determinação do Juiz de Direito da Comarca de Santa Maria da Vitória, e não diretamente pelo oficial do Cartório, como é mais frequente. Tal característica dá uma aparente legalidade às ações, uma vez que tais retificações dependem, de fato, de decisão judicial.

⁶ Frase atribuída a um dos funcionários do fazendeiro referindo-se positivamente às habilidades do patrão.

⁷ Texto construído com base na dissertação de mestrado de Mirna Silva Oliveira, intitulada *Na trincheira dos direitos: a luta das comunidades do fecho e fundo de pasto de Salobro e Jacurutu pela defesa de seus modos de vida frente a grilagem de terras devolutas no Oeste na Bahia*, CPDA/UFRRJ, 2014.

⁸ A Ação Discriminatória Administrativa Rural da Gleba Jacurutu, realizada pela Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA), em 2010, detalha as glebas que foram compradas e suas dimensões.

As decisões foram proferidas em 1980 e 1993. A primeira autorizou a averbação de 10.589,80 hectares, a título de retificação de área, nas terras chamadas pelo fazendeiro como Quatis, e a segunda autorizou a averbação de 4.100 hectares, também a título de retificação de área, nas terras registradas como Mutum. Desta última, foram desmembrados 2.606 hectares para compor a "Fazenda Cabeceira dos Bois do Mutum".

O instrumento da retificação de perímetro de área nos registros do Cartório de Imóveis está previsto na legislação brasileira, no entanto, esta estabelece uma série de procedimentos e exigências para evitar que a retificação atinja direitos de terceiros.

À época, a Lei de Registros Públicos (Lei Federal nº 6.015, de 1973, artigo 213, § 2º), determinava que, quando a retificação implicasse em "alteração da descrição das divisas ou da área do imóvel" essa seria feita mediante despacho judicial, após requerimento do interessado, devendo ser "citados para se manifestarem sobre o requerimento todos os confrontantes e o alienante ou seus sucessores".

Apesar das retificações ocorrerem por decisão judicial, as demais exigências não foram observadas, "tendo em vista que vários relatos dos moradores das comunidades [...] apontam que os irmãos e vizinhos dos transmitentes de glebas de terra a Paulo Santos e os demais herdeiros legítimos das áreas não foram ouvidos" (OLIVEIRA, 2014). Com isso, dezenas de famílias que ocupavam as terras atingidas pela medição foram lesadas com o procedimento e passaram a ser ameaçadas de expulsão.

Não bastando, em 2004, houve uma nova retificação a requerimento dos fazendeiros, através da qual os 2.606 hectares averbados anteriormente foram transformados em 4.220 hectares. Tal retificação foi feita diretamente pelo oficial do Cartório, não passando, sequer, por decisão judicial.

Além das falsificações no tamanho da área, a análise das certidões de cartório colhidas pela CDA (2010) dá indicativos de que também há



irregularidades na origem das cadeias sucessórias dos imóveis criados, uma vez que há várias discontinuidades no histórico dos registros, o que dificulta a comprovação de que tais terras tenham sido destacadas legalmente do patrimônio público.

Todas essas ações foram facilitadas pelo fato dos principais agentes serem advogados com atu-

ação reconhecida na região, o que provavelmente contribuiu para o “sucesso” de suas ações. Os grileiros possuem habilitação técnica para a escolha de formas que pudessem dar aparente legalidade às suas ações e acesso mais facilitado às instâncias judiciais e extrajudiciais responsáveis para autorizar ou realizar as modificações registrárias.

NEGOCIAÇÃO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIAS

À medida que foram realizando as falsificações dos registros em cartório, os fazendeiros passaram a impor restrições de acesso e uso a várias áreas, notadamente as áreas de uso comum, chamadas de soltas, gerais, fechos ou fundos de pasto. Dentre estas, cabe destacar a solta compartilhada pelas Comunidades de Brejinho dos Gerais, Porco Branco, Olho D’Água do Barro, Pedra Preta, Curral Velho, Salobro, Pajeú, Quati, Jatobá, Vieira, Olho D’Água dos Nere e Mutum, alvo da ação dos grileiros a partir de 1980, e a solta utilizada pela Comunidade Jacurutu, atingida a partir de 2005.

Enquanto investia no processo de convencimento e negociação com alguns posseiros para a compra de pequenas glebas de terra, os moradores avaliam que a relação da comunidade com o casal era tranquila.

No entanto, quando este processo avançou, passaram a prevalecer as estratégias de intimida-

ção, violência e expulsão, através da destruição de roças, ameaças de morte, e cerceamento do acesso aos gerais (proibindo a retirada de lenha, frutos, ervas, a soltura do gado e cercando as “aguadas” utilizadas para consumo dos animais). Para tanto, os fazendeiros contrataram jagunços, que passaram a residir em Mutum.

O processo culminou com a expulsão de famílias em Mutum e trouxe impactos significativos para o modo de vida das comunidades, pois algumas famílias deixaram de usar o “gerais” e as que insistiam em soltar o gado conviviam com intimidações frequentes dos jagunços, chegando, em algumas situações, a perder animais.

Em Jacurutu, o fazendeiro já chegou com violência. Depois da compra de um quinhão de herança de 8 hectares, em 2005, o mesmo contratou funcionários armados para residir na comunidade e os moradores desta passaram a conviver cotidianamente com ameaças, intimidações e proibições de utilizar a área de solta.

A resistência das comunidades à ação dos fazendeiros pode ser verificada desde as primeiras tentativas de expropriação, na década de 1980: inicialmente, de forma mais localizada (a partir da insistência de determinadas famílias em soltar o gado) e recentemente, de forma mais articulada. A passagem de uma experiência para outra teve como um dos marcos o enfrentamento da Comunidade Jacurutu, que conseguiu expulsar os pistoleiros da área após nove meses de invasão.

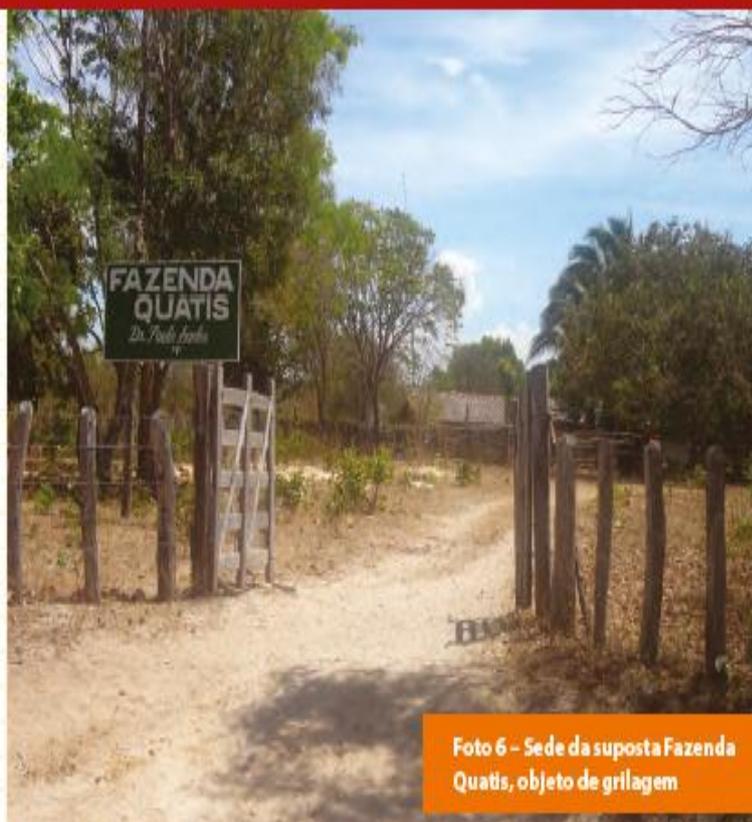


Foto 6 – Sede da suposta Fazenda Quatis, objeto de grilagem

A partir de então, as comunidades atingidas pela grilagem, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra, do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Maria da Vitória e, posteriormente, da Associação de Advogados/as de Trabalhadores/as Rurais, passaram a fazer reuniões conjuntas, a ocupar espaços públicos para realização de denúncias e reivindicação de seus direitos territoriais e a defendê-los também judicialmente.

Nesse processo, conseguiram que a Coordenação de Desenvolvimento Agrário instaurasse uma Ação Discriminatória Administrativa Rural, a qual dissecou o procedimento de grilagem e comprovou que a área em litígio se tratava de terras públicas devolutas. As conclusões de tal procedimento desencadearam a abertura de uma ação discriminatória judicial, onde o Estado da Bahia requereu o reconhecimento das terras devolutas e anulação dos registros efetuados irregularmente em cartório. ■

FONTES:

A TARDE. Dois líderes de produtores rurais presos em Santa Maria da Vitória. A Tarde, Salvador, 27 mar 2010.

BRASIL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. Ação Discriminatória Judicial nº 0002314.94-2012.805.0223, da Vara Cível da Comarca de Santa Maria da Vitória, Santa Maria da Vitória, BA, 2012.

BRASIL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. Ação de Interdito Proibitório nº 0001379-25.2010.805.0223 (originária da Ação nº JPCSM-TAM 00211,08), da Vara Cível da Comarca de Santa Maria da Vitória, Santa Maria da Vitória, BA, 2010.

FÉLIX, T. Criminalização: representantes dos trabalhadores rurais são presos na Bahia. Adital, Fortaleza, 26 mar 2010. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=46426>> Acesso: 9 dez 2016.

HERMES, M. Cresce tensão em disputa por terra em Santa Maria da Vitória: pequenos produtores rurais e advogados brigam na justiça por área de 30 mil há. A Tarde, Salvador, 4 abr 2010.

SOUZA, R. Luta contra a grilagem de terras no município de Santa Maria da Vitória. Jornal do São Francisco, Barreiras, 18 abr de 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE AGRICULTURA E IRRIGAÇÃO. Ação discriminatória administrativa da Gleba Jacurutu. Salvador, 2010.

Módulo 08 -11ª aula - Sistematizar o conhecimento sobre as práticas de grilagem, principalmente na questão “da venda dos lotes dos moradores”; produzir coletivamente um

cartaz indicando características. Enumerar no quadro a estrutura básica para a produção de um texto argumentativo sobre o assunto. 1- apresentação da questão polêmica; 2- posição do autor; 3- argumentos de sustentação; 4- contra-argumentos; 5- retomada da posição assumida; 6-conclusão. Refletir sobre posicionamentos favorável e contrário, (argumentos de sustentação, contra-argumentos).

• **Quarto momento** – Produção Final

12ª aula

Primeiramente solicitamos aos alunos que fizessem uma análise da produção inicial por meio de uma ficha de autoavaliação. Em seguida os alunos retomarão a pesquisa sobre o tema pelo texto do módulo anterior. Posteriormente, explicamos os procedimentos de reescrita para que os alunos refizessem a primeira produção, considerando as condições de produção, o que resulta, após a revisão pelo professor, na produção final. Finalizadas todas as etapas constitutivas desta sequência didática, os textos podem ser publicados no mural da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte do viver (...) o domínio da educação deve ser radicalmente separado de outros domínios, em especial da vida política pública”¹⁵⁷.

“qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele”¹⁵⁸.

Esta dissertação assim como encaminhada até aqui é resultado da necessidade em promover indagações sobre os desafios do ensino e da aprendizagem de História na escola básica, a partir do desdobramento das discussões realizadas no Mestrado Profissional em Ensino de História. Nas disciplinas cursadas tivemos a oportunidade de compartilhar teses, dissertações, artigos e ensaios que foram selecionados e tornaram-se fundamentais à nossa formação. Cada capítulo elaborado é “filho” dessas problematizações suscitadas nas aulas da pós-graduação.

Também gostaríamos de ressaltar que nossa trajetória de formação foi muito influenciada pelos debates realizados no “Encontro Didática da História em foco – diálogos entre Brasil e Alemanha”, organizado pela professora Margarida Dias de Oliveira, que ocorreu no espaço do curso de História da UFRN. Na verdade, a experiência vivida e depois analisada da nossa participação, análise que compreende o que discutimos como pesquisa didático – histórica, mudou os rumos inicialmente traçados.

Temos que já o capítulo 2 intitulado Dimensões do ensino do conhecimento histórico, por exemplo, deve além do conceito de pesquisa didática, suas problematizações ao papel que a história do ensino de História, discutido nesse evento acadêmico, ilumina na configuração da questão que entrelaça todos os outros capítulos quanto à didatização do conhecimento histórico: **a relação conteúdo vs. método**.

Elegemos diante desse repertório analítico discutido, e depois volto à questão principal, ao longo das nossas aulas, não apenas a perspectiva de identificar o pensamento dos autores dos textos, àqueles fomentados pelo curso da pós-graduação e os demais que compuseram também nossa investigação bibliográfica. A pesquisa bibliográfica não

¹⁵⁷ ARENDT, Hanna, 1975, p. 13-14

¹⁵⁸ VEIGA-NETO, Alfredo, 2003, p.13

compreendeu apenas uma tarefa de dimensão técnica de compreensão dos objetivos principais, na qual inclui os procedimentos de fichamentos. Todavia, as atividades de fichamentos das argumentações dos autores que formam elaboradas, inclusive de textos do século passado, referindo-se às considerações de Adorno¹⁵⁹ e Arendt (uma delas citadas na epígrafe), não se constituem/ se constituíram em atividades essencialmente técnicas, porque trouxeram na sua prática (de exercício) interpretativa a nossa trajetória de outras leituras e sensibilidades, além das mobilizações dos saberes disciplinares (a relação didática entre o conhecimento histórico referencial e escolar) e da experiência como professor de história.

Necessariamente posicionamentos diferentes e diversos (na perspectiva de amplitude), na ocasião em que esses textos foram produzidos, não foram trabalhados especificamente à luz da pesquisa no campo do ensino de História, o que torna fundamental problematizarmos as ideias suscitadas pelos textos, quando relacionadas ao contexto social, político e cultural contemporâneo. Nesse sentido, da formação docente voltada ao ensino e aprendizagens históricas.

Ou seja, ao mesmo tempo, indagando dessa forma qual ou quais contribuições podemos incorporar frente às discussões sobre aprendizagem e ensino em história. Ou em outras palavras, no foco discutido aqui, da elaboração do conhecimento histórico didatizado como essencial a fim de encaminharmos orientações teórico-metodológicas prescritivas que refletem na produção de materiais didáticos a partir desse conhecimento.

Do modo que está posto como os conhecimentos didáticos em termos das aprendizagens históricas estão radicados tanto nas condições de vida da sociedade brasileira, quanto na dimensão das necessidades de memória e história na formação cidadã dessa mesma sociedade nas suas relações com a temporalidade.

Assim, para o campo do ensino de História, gostaríamos de retomar argumentos norteadores, na esteira de Margarida Dias de Oliveira que nos parece basilares na perspectiva da produção curricular da disciplina escolar, na medida em que nos instiga na busca e construção de novos encaminhamentos. Como selecionado nas duas epígrafes retiradas de considerações de Arendt e Veiga-Neto, não se trata de ensinar história, mas o que ensinar em história. **O ensino de história é uma questão estatal ou pública?**¹⁶⁰

¹⁵⁹ Referimo-nos a “Educação depois de Auschwitz”. “Educação após Auschwitz”. In ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Esse texto, assim como Educação e Política de Arendt foram discutidos na disciplina Direitos Humanos e ensino de História, ministrada pelo Prof. Dr. Humberto Miranda.

¹⁶⁰ OLIVEIRA, Margarida Dias de. Ensino de História: Questão estatal ou pública? In: **Diálogos**, v. 15, n. 3, p 1, set.-dez./2011, p. 521-539.

E aliando as duas referências citadas e a última indagação em negrito, se estabelece a questão principal. De modo que, parece-nos, talvez, essa foi a trilha direta ou indiretamente encontrada para cada leitura realizada dos ensaios, teses, dissertações e artigos a fim de refletirmos sobre a história-problema “do didático” em História.

Pesquisamos o que os autores poderiam oferecer de subsídios a esta proposição e os meandros da didatização, à medida que estávamos entre uma área de fronteira teórica e prática provocada pelas leituras que se encontram numa zona epistemológica de deslocamentos frequentes das teorias críticas e pós-críticas (os trechos selecionados das duas epígrafes soam como mote ou recortes exemplares desse movimento), as quais de todo influenciam a política educacional brasileira na definição do que seria ensino público não estatal.

O que nos faz e fez refletir sobre as políticas afirmativas e a definição de uma Base Nacional Comum, quando estão em jogo dois polos discursivos interferindo na concepção de conteúdos que nomearemos na forma da rubrica de Direitos Humanos. Pois, entendemos que ensinamos para formar os alunos como defensores da humanidade. Assim, temos diferentes caminhos para alcançarmos esse objetivo? Sim, e cada caminho interfere na relação teoria/conteúdo/método, quando produzimos o conhecimento histórico escolar na sua dimensão didática.

A cidadania pode ser entendida pela via da ampliação dos direitos através de mudanças na legislação numa perspectiva geracional. Essas mudanças construídas ao longo da história legitimam mobilizações da sociedade pelo “Direito” incorporado numa categoria de sujeitos de direitos e deveres, com os direitos gerados de uma geração a outra e assentados na tradição ocidental com base *nos princípios de igualdade e universalidade*. Esses direitos também, independentemente, de serem construídos historicamente de uma geração a outra em sentido evolutivo, são mobilizados geralmente em orientações temporais diferenciadas e sincrônicas, na forma de retomadas ou inovações que também podem/ possam ser legitimados em cartas legais. As constituições e leis que delas se originam retêm direitos conquistados em uma geração anterior, simultaneamente, a aquisição de outros mobilizados no tempo presente¹⁶¹.

Diferentemente, o mesmo não pode ser dito da cidadania para a questão da política afirmativa, porque nesse caso há uma ruptura cognitiva na compreensão teórica da legislação

¹⁶¹ BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.92, out.2005, p.777-798

baseada não mais no *princípio da igualdade*, passando a ser discutida pelo direito à *diferença*.

Diante desses esclarecimentos nosso principal desafio no ensino de História se dá no desenvolvimento pelo currículo da apropriação do conhecimento histórico, compreendido como função de dimensão pública, ao passo que a didática da história é realizada vinculada à relação conteúdo vs. método, objetivando as possibilidades de reflexão autônoma dos cidadãos.

“Debater e deliberar sobre as prerrogativas de como se dão a autonomia crítica dos estudantes sobre a sociedade em que vivemos não seria elaborar justificativas quanto à finalidade educativa do conhecimento histórico?”¹⁶² Essas reflexões propiciadas pela história escolar e estimulando demandas à conscientização quando da violação de direitos têm como base as nuances de produção do conhecimento histórico.

O que isso significa? A cadeia definidora de discursos sobre o ensino de história e o que ela provoca na história escolar compreendida como questão pública deve estar baseada no conjunto de embates que não percam de vista o entendimento da construção da verdade científica, a relatividade do conhecimento, o seu caráter provisório, entre outras questões.

A dimensão pública também pode ser compreendida nesses embates no campo discursivo na relação de equivalência epistemológica, expelindo as relações duais e de oposição entre os campos do conhecimento envolvidos. Alguns campos do conhecimento são deslocados e deslegitimados por outros, os quais ao se autodenominarem melhor lugar de definição, o de um polo oposto que iguala a todos ao patamar de rebaixamento acaba produzindo o apagamento das diferenças.

No capítulo 1 ao explicarmos o desenvolvimento do conceito de pesquisa didático-histórica defendemos que as relações entre didática e história, especificamente a didática da história na prática educativa, quando analisadas, precisam se voltar a essa última colocação.

Voltando às duas perspectivas de compreensão do conceito de cidadania. Seja ao de ampliação dos direitos humanos de caráter ocidental universalizante ou do direito à diferença como direito humano, ambos apenas não se apresentam/ ou apresentarão como incompatíveis, quando os textos das políticas educacionais que englobam o debate da seleção cultural dos conteúdos como parte integrante da dimensão curricular, operarem com a pluralidade cultural, sobretudo as que relacionam cidadania e identidade muito mais na lógica da equivalência e da reciprocidade em relação ao significante conhecimento.

¹⁶² OLIVEIRA, Margarida Dias de. Op.cit, 2011.

Os conteúdos da Educação histórica em termos de currículo prescrito, ou de orientações teórico-metodológicas em materiais didáticos, de conceitos históricos como grilagem e campesinato no currículo em ação, ou outros conteúdos, em todas as instâncias do que se pretende ensinar, são os conteúdos de direitos humanos. Pois bem. Na relação entre conteúdo/teoria/método desses “conteúdos” se requisita necessariamente a apropriação dos conhecimentos específicos, considerando que precisamos demarcar as áreas – história, didática da história, direitos humanos – como campo de conhecimentos com “status” próprio. A formação do sujeito de direitos entre outros encaminhamentos se dá primeiramente na apreensão de **conhecimentos historicamente construídos** sobre os direitos humanos como estatuto da verdade.

Outros autores, como Veiga-Neto & Nogueira preferem o deslocamento da ênfase do currículo em conhecimentos para os saberes, como se houvesse essa alternativa. Observamos como estabelecem as seguintes indagações a seguir:

Primeira questão: se o currículo atual está centrado no conhecimento; se o conhecimento entendido como resultado da ciência pode ser entendido hoje como um jogo de linguagem, como um discurso sobre a natureza, sobre a cultura e sobre a vida — um discurso que coexiste com outros discursos —, poder-se-ia pensar em um currículo cuja ênfase se deslocaria dos conhecimentos para os saberes?

Segunda questão: como se poderia pensar no saber como alternativa a aparente erudição hoje colocada em marcha por algumas políticas curriculares? Isso implicaria recuperar ou retomar uma perspectiva mais ética e política que propriamente cientificista ou disciplinar do currículo?¹⁶³

Trabalhando com “os saberes” numa perspectiva para os quais na discussão desenvolvida para os direitos humanos (o “conteúdo” de toda aula de história) podemos associá-los à questão da identidade, os autores acima tomam o saber e o conhecimento estabelecidos numa relação de oposição. Pensamos que nesse caso específico corremos o risco que no reconhecimento das diferenças se dê o fechamento sobre si mesmo dos grupos identitários anulando a atuação dos cidadãos nos espaços públicos.

Essa era uma preocupação da filósofa Hanna Arendt em separar radicalmente a educação dos domínios da vida pública. A produção curricular em ensino de história assentada nessa relação de oposição entre a ética, a política e a ciência, esta última assumindo o estatuto de jogo de linguagens ou isenta, na verdade, todos de disputar sentidos de verdade

¹⁶³ VEIGA-NETO & NOGUEIRA, VEIGA-NETO, A. & NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão... [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.84-85.

pode nos levar às armadilhas da hegemonia do discurso neoliberal. O ensino de história é uma questão estatal ou pública?

Concentremos em uma dessas armadilhas da hegemonia fomentadas pela milícia do Movimento Brasil Livre na elaboração de documento denominado Escola Sem Partido.

Em tempos de defendermos direitos humanos contra hegemônicos, isto é, que disputam e criticam determinadas memórias históricas, o olhar disciplinador do Estado, no sentido de ordenamento e controle de narrativas públicas, sobretudo, de sua potencialidade de grande violador de direitos precisa ser denunciada. O capítulo 4 enveredou por essa trilha.

No entanto, constatamos que a memória revisitada produzida pela historiografia e a memória dos estudantes em relação aos agentes institucionais mediadores (Sindicatos, CPT, Partidos Políticos, etc.), as quais interferem nas narrativas históricas escolares podem ser lidas do lugar relativo do papel do Estado como definidor exclusivo da memória histórica escolar.

E que no processo de transposição didática o conhecimento produzido pela historiografia corrobora com a permanência de determinada memória histórica relativizando também, assim, o lugar do ensino de história escolar como de responsabilidade estritamente memorialista. Aliás, esta já se constitui uma interpretação bastante anacrônica, quando estudamos as relações entre a história pesquisada e o conhecimento escolar. Mas esbarramos vez ou outra na graduação e pós-graduação de História diante de algumas considerações da impossibilidade do conhecimento histórico na escola, com a aula de história sendo vista de maneira cristalizada como lugar de memória.

Na outra ponta, é interessante notar que o Estado Democrático de Direito estabelece as garantias jurídicas através dos marcos legais na forma de regimentos, resoluções e leis. Tais milícias do MBL manipulam o ordenamento discursivo, nele destacando as nuances generosas entre do “estatal” com o “público” gerando confusões de sentido.

Em algumas situações trabalham a demarcação dessas categorias como sinônimas, e mudando, convenientemente, o papel desempenhado pelas garantias legais de direitos humanos, interpretadas que são como dimensões públicas, para fixá-las astutamente como concessão da intervenção do “estatal”. No atual contexto político brasileiro como consequência dessa armadilha pode ser um risco, na perspectiva de ao defendermos os direitos humanos, efetuarmos críticas ao chamado Estado de Bem Estar Social, adjetivado geralmente como intervencionista.

Outro aspecto de alerta ao alardeamento das concepções da milícia do MBL diz respeito à utilização de sofismas nas críticas à descentralização educacional e à própria noção de público não estatal, compartilhados inclusive pelo pensamento da esquerda brasileira.

A supressão da descentralização, descentralização que é traduzida pela dinâmica criativa dos atores locais que influenciam a cultura escolar, acompanha a neutralização da socialização da política e a não considerar o papel desempenhado pela burocracia e administração das representações organizadas.

As associações de pais, da comunidade escolar e dos partidos políticos na cadeia de produção de narrativas para o projeto político pedagógico das escolas no local e, ou ampliando para os níveis municipais, estaduais são encarados como obstáculos as reformas educacionais supostamente mais qualitativas baseadas em processos restritamente centralizados

O discurso fixado pela milícia do movimento Escola Sem Partido nesse sentido materializado pelas suas atuações contra a sociedade civil organizada desautoriza numa relação de oposição com o léxico “partido político”, quando na verdade, o que inclui é o descompromisso da milícia com a questão do conhecimento e da verdade. Tal estratégia revigora às próprias ações que estes realizam na condição de ator político, rechaçada até então para os outros grupos mobilizados. E que essas armadilhas reforçam uma reforma educacional excludente à medida que anulam as dimensões públicas de responsabilidade do Estado.

Sob prisma semelhante de denúncia, Miguel Arroyo (2014) colocou que o Estado formula políticas intituladas inclusivas numa perspectiva que geralmente desrespeita os saberes e valores de grupos sociais, vistos como excluídos, defendendo sua integração a um sistema social que preza pela homogeneização. Os princípios de justiça e igualdade nessas políticas estatais não são, portanto, públicas, porque não significam equidade, e sim padronização. Transmutando-se dessa forma em política intervencionista, mas ironicamente nunca criticada e nem incomoda o MBL, já que atende às suas agendas de marginalizar parte da sociedade civil.

Tanto que as mobilizações legitimadoras de reivindicações na construção de identidades de sujeitos políticos e de direitos devem como resposta afirmar sua participação na sociedade, permanentemente, negando assim a condição de “excluídos” imposta pelo Estado. No contexto escolar, as políticas tutelares orientadas para o controle do tempo livre juvenil são concretizadas pela ideal de “Estado gerenciador”, por exemplo, na dimensão da Pedagogia Institucional. Essas políticas são marcadas na essência pela ausência na aposta da autonomia, na organização e naquilo que os jovens podem fazer sozinhos, em comunidade, e com a colaboração de adultos.

As políticas curriculares efetivas em direitos humanos são as que incluem orientações teórico-metodológicas prescritivas baseadas no conhecimento histórico escolar desenvolvido

pelos docentes. Esse conhecimento na linguagem discutida no nosso capítulo 1 tem a ver com a defesa pública da nossa profissionalização didática como campo de construção do conhecimento. E conseqüentemente com a verdade do conhecimento didático do ensino de história relacionado ao bem comum. O conhecimento didático no ensino de história nesse sentido foi discutido no capítulo 2 e elaborado na “sua materialidade” no capítulo 3, quando colocamos em debate as mobilizações dos conflitos agrários na formação histórica do/da estudante brasileiro/a. Neste último caso especificamente problematizado nas construções didáticas dos módulos da SDG como subsídio para elaboração desse material didático.

Enfim, precisamos capturar as bandeiras que são construídas internamente no discurso dominante, baseadas no esvaziamento da dimensão pública das políticas estatais, dando-lhes o sentido do interesse dos dominados.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório do Ensino de História/ UEL, Londrina, Ed. UEL, 2005, p. 25 – 34.**
- ABUD, Kátia; MELO SILVA, André e ALVES, Ronaldo. **Ensino de História.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. Uso de jornais na aula de História, p.27-39.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALENCASTRO VEIGA, Ilma Passos (Org.) **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- ALVES, Gilberto. A organização do trabalho didático: uma questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, Jul-Dez, 2012.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v.2, n.3, Out-Dez, 2014, p.1464-1479.
- ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ANTOLÍ, Vicenç Benedito. A Didática como Espaço e Área do Conhecimento: Fundamentação Teórica e Pesquisa Didática. In FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-108.
- ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ASSOCIAÇÃO DE ADVOGADOS DE TRABALHADORES RURAIS. **No Rastro da Grilagem: Formas jurídicas da grilagem contemporânea.** Salvador: AATR, v.1, Salvador, 2017.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento.** Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, Circe Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p.126-127.
- CAIMI, Flávia Caimi. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** In ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009, p.1-10.
- CAMPS, ANA [et al.]. **Propostas didáticas para aprender a escrever.** Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova Didática.** 13ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CARDOSO, Oldimar. **A didática da história e slogan da formação de cidadãos**. 2007. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica; FAE-UFMG, 2005.

CERRI, Luis F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para educação básica. In **Antíteses**, vol. 2, Jan-Jun, 2009, p. 131-152.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHESNEAUX, Jean. A reanimação do passado tradicional nas jovens nações da Ásia e da África. Trad. Antônio Monteiro Guimarães. In SANTIAGO, Théo (Org.) **Descolonização**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977, p.75-83.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

CHRISTILINO, Luís Cristiano. A Lei de Terras e a afirmação da grilagem no Rio Grande do Sul. **Saeculum-Revista de História**, n.26, João Pessoa, Jan -Jun, 2012, p.103-118.

DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.) **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. In **Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, Set-Dez, 2009, p.495-507.

FERRO, Marc. A Mídia, novas tecnologias e ensino de História. Conferência proferida na abertura do V ENPEH, realizado em João Pessoa, em 9 de out., 2001. In **Revista Saeculum**, n.617, jan-dez, 2000/2001, p.11-21.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História para um novo Brasil. In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (Org.) **por uma formação para a docência**. Natal: EDUFRN, 2017, p. 37-55.

FREITAS, Itamar. Reforma curricular, ensino de história e livro didático nos Estados Unidos da América: as experiências de Jerome Bruner e de Eric Donald Hirsch Junior (1965-2014). In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (Org.) **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 120-128.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto de aprendizagem histórica. In BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceni; CREMA Everton (Org.) **Tecendo Amanhã: O Ensino de História na Atualidade**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Sobre Ontens, 2015.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica In MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.) **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: Ed. CRV, 2016, p.471-480.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Os Institutos Históricos da Paraíba e Sergipe: modelo de inserção nacional, ensino e novas configurações 2012-2014). In: Antônio Celso Ferreira; Marcelo Lapuente Mahl. (Org.). **Os Institutos Históricos e Geográficos: nação e região na historiografia brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes, 2017, v., p. 217-237.

GABRIEL, Carmem Teresa Gabriel. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, 2015 p. 32-56.

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In ROCHA, Helenice;

MAGRALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.77-95.

GABRIEL, Carmem. T. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, 2003.

GODOY, Rosa Maria. Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Uma Clássica Questão em um Novo Tempo. In: **Saeculum** – Revista de História –Nº 6/7 – João Pessoa: Jan-Dez./2000/2001.

GOULART, Cecília. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In Gonçalves, Marcia de A.; Rocha, Helenice; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p.263-281.

GRAVEIRO, Clarissa Bastos; RIBEIRO, William de Goes. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, Fev- Mai, 2017, 51-69.

JUNIOR, Arnaldo Pinto et. AL (Org.) A BNCC EM PAUTA: quando nós vamos estudar a nossa história? In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto L. (Org.) **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016, p.61-82.

LAVILLE, C. Em educação histórica a memória não vale a razão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 41, p. 13-42, jun. 2005.

LELIS, Isabel Alice. Do Ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudanças de Idioma Pedagógico. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, Abril, 2001.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002.

LIPOVESTSKY, Noêmia [et.al] Formação de Professores e Pesquisa: Uma relação possível? In ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 107-127.

Livro Branco da Grilagem de Terras no Brasil Ministério da Política Fundiária e do desenvolvimento agrário. INCRA s/d.

MONTEIRO, A. M. F da C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, 2002.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007

MONTEIRO, Ana M e GABRIEL, Carmem T. Currículo de História e Narrativa: Desafios epistemológicos e apostas políticas. In MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014, p.23-39.

MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História, Metodologia, Memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no século XXI. In: **História & Ensino**. Londrina, v.22, n.1, Jan –Jun., 2016, p.7-27.

MOTTA, Márcia e GUIMARÃES, Elione. **Propriedades e Disputas: fontes para a história do oitocentos**. Guarapuava: Unicentro; Niterói, EDUFF, 2011.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Os movimentos rurais nos oitocentos: uma história em (re) construção. In: **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Vol.16 Rio de Janeiro, CPDA, abril, 2001, pp. 113-128.

MOTTA, Márcia. A Grilagem como legado. In MOTTA, Márcia e PIÑEIRO, Theo Lobarinhas. **Voluntariado e universo rural**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2001.

MOTTA, Márcia. Jogos da memória: conflito de terra e amnésia social In **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1998, p.183-198.

MOTTA, Márcia. O Atraso da história: campesinato e engajamento (1964/1996) In: **Passagens**. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol.16, n.1, Janeiro-Abril, 2014, p.4-24.

MOTTA, Márcia. Possesores no Oitocentos e a construção do mito invasor no Brasil (1822-1850). In: MOTTA, M. e ZART, Paulo. (Org.). **Formas de Resistência Camponesa: Visibilidade e Diversidade de Conflitos ao longo da História**. Coleção História Social do Campesinato. São Paulo: UNESP, vol. 1, 2008, p.85-101.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da história à história da História ensinada. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, 2013 p. 251-267.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 280-292.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.55-75.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, Jan-Abr. 2006.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Ensino de História: Questão estatal ou pública? In: **Diálogos**, v. 15, n. 3, p. 521-532, set.-dez./2011 p. 521-539.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o Ensino de História: Limites e avanços. In **História Revista**, Goiânia, v.14, n.1, Jan-Jun, 2009, p.193-202.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Direito ao Passado – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

OLIVEIRA, Margarida. Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória. In: OLIVEIRA, Margarida M Dias; DE OLIVEIRA, Almir Félix B. de Oliveira (Org.): **Espaços da história, espaços de identidades** ensino, memória e patrimônio. Natal, RN: EDUFRN, 2009, p.26.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, 2012 p. 269-304.

OLIVEIRA, Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Pensamentos de Professores de História e a Pedagogia Histórico-Crítica no Anos de 1980. **Anais Anpuh-** Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

PENNA, Fernando de Araújo. A Relevância da Didática para uma Epistemologia da História, In MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014. p.41-52.

PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa G. Abordagem Temática no Ensino de História. In **Ensino de história: desafios contemporâneos**. BARROSO, Vera Lucia Maciel. [et al.] (Org.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ROCHA, Helenice A. Bastos. Aula de História: Evento, Ideia e Escrita In **História & Ensino**, Londrina, v.21, nº2, Jul-Dez, p.83-103.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ROCHA, Helenice. Linguagens e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.97-119.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Benito Bisso. O historiador entre o ‘ofício’ e a ‘profissão’: desafios contemporâneos. **Revista Historia Hoje**, v.2, no. 3, 2013, p.285-301.

SEAL, André Vitor. C. Da. **A (re) invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SILVA, Marcos. O trabalho da linguagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n.10, p. 232-246, 1986.

SILVA, Matheus Oliveira. BNCC e o componente curricular História: o que pensam os seus críticos? In: **Boletim Historiar**, n.23, abr-jun, 2018, p.85-106.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE. Uma tentativa de compreensão do *campo*. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.177-197.

SOARES, Magda. **Didática, uma disciplina em busca de sua identidade**. Revistada ANDE, São Paulo, n. 9, 1986.

SOBANSKI, Adriane de Quadros [et.al.] **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio**. Curitiba, Base Editorial, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIESEN, Juarez; ABREU, Rozana Gomes. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, Out - Dez, 2016.

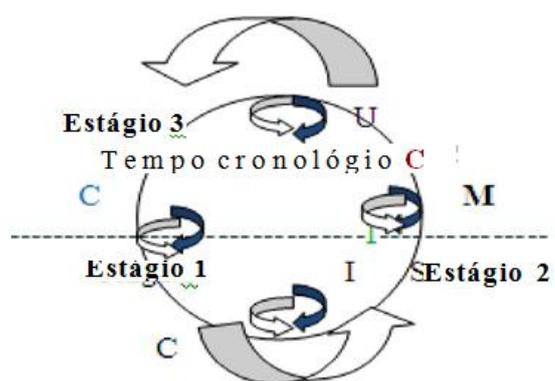
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio L. de Oliveira. In **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, set/dez, 2005, p.443-466.

VANDERLEI, Kalina e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos históricos**. 2ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. In: **História & Ensino**: Revista do Laboratório do Ensino de História/ UEL, Londrina, Ed. UEL, 2005, p. 7 – 21.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história – perspectivas. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005

APÊNDICE A – OPERAÇÕES DIDÁTICAS NOS ESTÁGIOS EM CADA ETAPA

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA GERATIVA MOBILIZADA EM EIXO ESPIRAL

Conceitos-chaves (habilidades e processos)
Compreensão de eventos, pessoas e mudanças do passado.
Interpretação
Investigação
Compreensão da diversidade étnica, religiosa e cultural.
Mudança e continuidade
Significado
Uso da evidência
Comunicação sobre o passado
Obs: Reparar nas cores indicativas dos processos para o ensino