

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Básica  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante



# INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Serlei Maria Fischer Ranzi  
Cleusa Maria Fuckner  
Adriano Bernardo Moraes Lima

A Avaliação  
em **História**  
no Ensino Fundamental

Curitiba  
2006

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores  
© **Copyright by 2006 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC**  
Universidade Federal do Paraná  
Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80020300 - Curitiba - PR - Brasil  
Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2781 - email: cinfop@ufpr.br  
http://www.cinfop.ufpr.br

---

Presidente da República Federativa do Brasil	Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação	Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica	Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Depto. de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação	Lydia Bechara
Reitor da UFPR	Carlos Augusto Moreira Júnior
Vice-Reitora da UFPR	Márcia Helena Mendonça
Pró-Reitor de Administração da UFPR	Ivan Deconto
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPR	Sandra Regina Kirchner Guimarães
Pró-Reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante da UFPR	Rosana de Albuquerque Sa Brito
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR	Maria Benigna Martinelli de Oliveira
Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças da UFPR	Blênio Cesar Severo Peixe
Pró-Reitor de Recursos Humanos da UFPR	Carlos Alberto Pereira do Rosário
Diretor da Editora UFPR	Luis Gonçalves Bueno de Camargo

#### **CINFOP - Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores**

Coordenador Geral	Valdo José Cavallet
Coordenadora Pedagógica	Ettiène Guérios
Secretaria	Jorge Luiz Lipski - Nara Angela dos Anjos
Diagramação	Leonardo Bettinelli (Design) - Priscilla Meyer Proença
Revisão Bibliográfica	Maria Simone Utida dos Santos Amadeu
Revisão de Linguagem	Elsi do Rocio Cardoso Alano

#### **Professores, autores, pesquisadores e colaboradores desta coleção:**

Adriano Bernardo Moraes Lima - Alcione Luis Pereira Carvalho - Ana Maria Petraitis Liblik - Anderson Gosmati - Andressa Charlene Fernandes - Christiane Gioppo - Cleusa Maria Fuckner - Débora Cristina Bagatin Zaramela - Ettiène Guérios - Flávia Dias Ribeiro - Glaci Matoso Mendes - Gloria Lucia Perine - Justina Inês Carbonera Motter Maccarini - Marcos Méier - Marília Diaz - Maristela Marangon - Ricardo Vieira da Silva - Roberto Filizola - Roberto J. Medeiros Jr. - Rosane Ferrante Neumann - Serlei Maria Fischer Ranzi - Tânia Stoltz - Tania T. B. Zimer - Vilma M. M. Barra - Wanirley Pedroso Guelfi - Wilson Roberto de Paula Souza.

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Ranzi, Serlei Maria Fischer, 1955

A avaliação em história no ensino fundamental / Serlei Maria Fischer Ranzi, Cleusa Maria Fuckner, Adriano Bernardo Moraes Lima. Curitiba : Ed. UFPR, c2006.  
124 p. : il. - (Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série)

ISBN

Inclui bibliografia

1. História (Primeiro grau) - Avaliação. I. Fuckner, Cleusa Maria. II. Lima, Adriano Bernardo Moraes. III. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. IV. Título.

CDD 372.89

# Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

Títulos:

- 1 - A Avaliação em **Artes Visuais** no Ensino Fundamental
- 2 - A Avaliação em **Ciências Naturais** no Ensino Fundamental
- 3 - A Avaliação em **Geografia** no Ensino Fundamental
- 4 - A Avaliação em **História** no Ensino Fundamental
- 5 - A Avaliação em **Matemática** no Ensino Fundamental
- 6 - A Avaliação e **Temática Indígena** no Ensino Fundamental
- 7 - Caderno Temático - **Avaliação da Aprendizagem: Reflexões sobre a Prática**
- 8 - Caderno Temático - **Como Avaliar a partir de Piaget?**

**Autores e colaboradores convidados pelo CINFOP para esta coleção:**

- Adriano Bernardo Moraes de Lima (4)  
Alcione Luis Pereira Carvalho (3)  
Ana Maria Petraitis Liblik (1)  
Anderson Gosmati (7)  
Andressa Charlene Fernandes (7)  
Christiane Gioppo (2)  
Cleusa Maria Fuckner (4)  
Débora Cristina Bagatin Zaramela (7)  
Ettiène Guérios (5 e 7)  
Flávia Dias Ribeiro (5)  
Glaci Matoso Mendes (7)  
Gloria Lucia Perine (7)  
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini (7)  
Marcos Méier (7)  
Marília Diaz (1)  
Maristela Marangon (6)  
Ricardo Vieira da Silva (2)  
Roberto Filizola (3)  
Roberto J. Medeiros Jr. (5)  
Rosane Ferrante Neumann (7)  
Serlei Maria Fischer Ranzi (4)  
Tânia Stoltz (8)  
Tania T. B. Zimer (5)  
Vilma M. M. Barra (2)  
Wanirley Pedroso Guelfi (6)  
Wilson Roberto de Paula Souza (7)





## **MENSAGEM DA COORDENAÇÃO**

**Caros cursistas,**

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade, observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

## LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>IX</b>
<b>CADERNO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>1</b>
<b>UNIDADE 1: A DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS FINALIDADES AVALIATIVAS DE SEU ENSINO .....</b>	<b>5</b>
1.1 A HISTÓRIA ACADÊMICA COMO HORIZONTE .....	5
1.2 A DIMENSÃO DO TEMPO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	13
1.2.1 O tempo do cotidiano .....	15
1.2.2 O tempo do historiador em questão .....	16
1.3 ALGUNS OBSTÁCULOS PARA A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO .....	18
1.4 O TEMPO COMO APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DIDÁTICA DA DURAÇÃO .....	20
1.5 O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES AVALIATIVAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	26
1.6. AVALIAR EM FUNÇÃO DAS FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR .....	29
<b>UNIDADE 2: O USO DO DOCUMENTO HISTÓRICO .....</b>	<b>35</b>
2.1 O USO DOS DOCUMENTOS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA .....	35
2.2 AS FONTES/DOCUMENTOS HISTÓRICOS .....	38

2.3 SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS . . . . .	41
2.4 AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: A PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA . . . . .	49
2.5 A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: INÍCIO DA AVALIAÇÃO PELA PESQUISA . . . . .	52
2.6 O SENTIDO DO QUE SE ENSINA E SE AVALIA EM HISTÓRIA . . . . .	55
2.7 CONSULTA DIRIGIDA E CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS . . . . .	60
2.8 O QUE AVALIAR EM HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PESQUISA . . . . .	69
<b>UNIDADE 3: AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS. . .</b>	<b>75</b>
3.1 AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS TEXTUAIS . .	75
3.1.1 Cartas . . . . .	75
3.1.2 Músicas . . . . .	79
3.1.3 Poemas e Textos Literários . . . . .	85
3.1.4 Textos jornalísticos . . . . .	94
3.1.5 Literatura de Cordel . . . . .	99
3.2. AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS IMAGÉTICOS . . . . .	103
3.2.1 Fotografias . . . . .	106
3.2.2 Charges e Caricaturas . . . . .	110
<b>REFERÊNCIAS . . . . .</b>	<b>117</b>



## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - LITOGRAVURA DE JOHANN MORITZ RUGENDAS, INTITULADA “NEGROS NO FUNDO DO PORÃO” E PUBLICADA NA EUROPA NO ANO DE 1835 EM SUA OBRA VIAGEM PITORESCA AO BRASIL.  
DISPONÍVEL EM: <<http://www.itaucultural.org.br>> . . . . . 42
- FIGURA 2 - MAPA ENCONTRADO, COM PEQUENAS VARIAÇÕES, EM INÚMEROS MANUAIS DIDÁTICOS E ATLAS HISTÓRICOS CONTENDO AS PRINCIPAIS ROTAS DO TRÁFICO NEGREIRO. NOTE A SUPOSTA HOMOGENEIDADE SUGERIDA PELAS INFORMAÇÕES APRESENTADAS SOBRE OS POVOS AFRICANOS E SUA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA. DISPONÍVEL EM:  
<<http://hitchcock.itc.Virginia.edu/SlaveTrade>> . . . . . 44
- FIGURA 3 - CANTOR CHICO CESAR . . . . . 45
- FIGURA 4 - FOTOGRAFIA ESTUDANTES PICHAM FACHADA DE PRÉDIO PÚBLICO. JUNHO DE 1968.  
AUTOR DESCONHECIDO . . . . . 112
- FIGURA 5 - FOTOGRAFIA COMÍCIO PELAS DIRETAS JÁ. PRESIDENTE PRUDENTE (18 DE MARÇO DE 1984).  
AUTOR DESCONHECIDO . . . . . 113
- FIGURA 6 - CHARGE DE HENFIL (1984) . . . . . 113

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - RESUMO DAS CARTAS . . . . . 78



## CADERNO DE HISTÓRIA

Avaliação no ensino de História

### **Objetivo do caderno:**

Professor, Professora: neste caderno vocês poderão encontrar um olhar, uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de História. A nossa prática como professores e pesquisadores nesta área nos leva a acreditar que a avaliação é ainda um dos terrenos mais complexos do dia-a-dia do professor.

**Será que avaliar no ensino de História exige uma metodologia completamente diferente da de outras disciplinas? Existe uma especificidade avaliativa para o ensino de História?**

Alguns especialistas em Didática da História (MONIOT, 1993; TREPAT, 1995; BORNE, 1998), defendem que há aprendizagens propriamente históricas. Podemos resumir estas aprendizagens em pelo menos quatro possibilidades: 1) a verificação do quanto o aluno aprendeu do conteúdo trabalhado em classe pelo professor; 2) os conhecimentos factuais ou particulares; 3) o pensamento histórico, que, em última análise, se diferencia de interpretações que tentam de forma aligeirada ou espontânea representar o passado; e 4) a compreensão dos usos sociais e

culturais que são feitos da história. Levando em consideração essas quatro aprendizagens, poderíamos afirmar que avaliar em História não é somente cobrar do aluno o conteúdo trabalhado, mas principalmente identificar pedagogicamente quais são as principais operações intelectuais que merecerão ênfase no aprendizado da História.

Pensando nestas questões, abordamos alguns aspectos que julgamos importantes na avaliação da aprendizagem em História. Na Unidade 1, convidamos você a refletir sobre transformações do fazer historiográfico no decorrer do século XX e o diálogo que esta disciplina vem fazendo com outras áreas do conhecimento. Além disso, você encontrará algumas considerações teóricas a respeito daquilo que é mais caro ao ofício do historiador: o tempo. Apresentamos noções que remetem a conceitos e categorias sobre o tempo e as temporalidades no ensino de História.

Na unidade seguinte, elaboramos algumas reflexões sobre a importância do uso de documentos históricos na sala de aula. Enfocamos duas possibilidades de aprendizagem/avaliação em História. Em uma delas, o documento pode ser utilizado de forma mais particularizada a fim de se avaliar um determinado conteúdo ou desenvolver operações intelectuais específicas do saber histórico escolar. Na outra, além destes procedimentos, propomos seu uso como gerador de situações-problema para

que o aluno perceba as diferentes possibilidades de interpretação sobre o passado e a forma como elas são construídas.

Na última unidade apresentamos algumas propostas de avaliação a partir de uma pequena amostra de documentos que permite o contato com diferentes linguagens, embora não pretendemos dar conta de encerrar o tratamento dos temas sugeridos nesta unidade. Além dos documentos que analisamos, indicamos endereços eletrônicos onde você poderá encontrar acervos que o ajudarão a explorar com maior profundidade estes e outros temas.

*Os autores*



## UNIDADE 1: A DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS FINALIDADES AVALIATIVAS DE SEU ENSINO

### Objetivos

Ao final deste item esperamos que você reflita:

- a) que as mudanças na disciplina acadêmica alimentam, em certa medida, o saber escolar em História;
- b) que o diálogo entre a disciplina acadêmica e a escolar é complexo, quer dizer, não é um processo mecânico e linear.

### 1.1 A HISTÓRIA ACADÊMICA COMO HORIZONTE

A História como disciplina que produz um certo conhecimento sobre o passado da Humanidade tem sofrido muitas mudanças na **forma de escrever a história**, desde o início do século XX. Vamos apresentar alguns aspectos que julgamos importantes para apontar a interdependência entre esse saber produzido academicamente e a disciplina escolar de História. **Essas mudanças dizem respeito diretamente à disciplina escolar na medida em que ela se “alimenta” desse conhecimento dos historiadores para produzir um saber escolar em História.** Houve neste período, segundo Jacques Le Goff , um avanço prodigioso que resultou na renovação, enriquecimento das técnicas e dos métodos, dos horizontes e dos domínios (1990, p. 22). As principais mudanças foram propiciadas por uma nova

relação com a noção de documento, por um novo tratamento dado ao tempo, por uma conscientização da interpretação e construção do fato histórico pelo historiador. Podemos destacar também a mudança de perspectiva que atinge o fenômeno do poder, que passa a ser analisado sob todas as suas formas e não só na perspectiva política. Esses avanços resultaram em um aprofundamento e alargamento do diálogo entre a história e as demais ciências sociais.

Podemos defender que não há hoje um predomínio de uma ou duas *Escolas* na inovação tecnológica e metodológica da produção histórica, há sim a consciência de que existem diversos **universos historiográficos** na atualidade (BOUTIER; JULIA, 1998; MALERBA, 2006). Acompanhamos com essa universalização da produção histórica uma crítica à fragmentação da disciplina acadêmica de História que trouxe num primeiro momento (década de 70) muita inquietação entre os pesquisadores, mas que hoje já mostra sinais de um amadurecimento sobre o papel da prática historiadora no estudo do passado.

A rigidez dos quadros **estruturais** (o econômico, o social e o mental) em momentos diferentes desgastou-se, a quantificação que predominou entre os historiadores no pós-segunda guerra perdeu terreno. Nesse sentido a realidade histórica é cada vez



menos examinada com um objeto dotado de propriedades que pré-existam à análise, mas como “um conjunto de inter-relações que se movem no interior de configurações em constante adaptação” (REVEL<sup>1</sup>, *apud*, BOUTIER ; JULIA, 1998, p. 31).

Esse movimento rumo a novas possibilidades de produção do conhecimento histórico, sem negligenciar as contribuições anteriores, é acrescido de uma preocupação com a aplicação rigorosa das regras da profissão e, nesse sentido, entende-se que a qualidade da produção histórica depende das questões elaboradas pelo historiador; a validade das respostas obtidas remete para os procedimentos empregados, e, principalmente à pertinência da documentação mobilizada em relação aos problemas levantados (BOUTIER; JULIA, 1998, p. 39). As questões que nos levam a definir o que estudar do passado têm uma relação com a história presente a que nós vivemos, pois ela nos ensina a compreender de outro modo a história passada, que se escreve ou se ensina.

No decorrer dos últimos dez anos, a história caminhou depressa. Um outro movimento importante para entender e acompanhar as mudanças que estão acontecendo na forma de produzir uma outra compreensão sobre o passado está na relação entre a

<sup>1</sup>REVEL, J. **L'histoire au ras de sul**. Paris: Gallimard, 1989. Apud BOUTIER, J., JULIA, D. (Orgs.). Passados recompostos: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: FGV, 1998.

história e a memória, pois a memória constitui a primeiríssima relação com o passado. Ela é a nossa primeira abertura em relação a ele. É preciso refazer o trajeto da memória rumo à história e buscar na memória as raízes de nossa demanda de história. Uma outra mediação entre a memória e a história pode ser buscada na transição entre a memória individual e a coletiva e a história dos historiadores que é a mediação “entre gerações sucessivas em favor da coexistência de diversas gerações numa mesma fatia do presente” (BURGUIÉRE, 2002, p. 374).

A relação entre História e Memória vem sendo amplamente discutida. Muitos trabalhos que estão sendo produzidos hoje levam em consideração esse enfoque. A memória, entendida como presença do passado, é também uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (ROUSSO, 1996, p.94).

Na relação entre história e memória os argumentos se diferenciam. Alguns autores, como De Decca (1992), entendem que ambas concorrem na compreensão do passado; outros, como Pierre Nora, defendem que em muitos pontos elas se opõem. Nora (1993, p. 9) distingue a memória como sendo vida, ligada à afetividade, à magia e ao sagrado e sempre emerge de um grupo, enquanto que a História é uma operação intelectual, é

uma reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente e a história uma representação do passado .

No sentido de responder as demandas do presente, as produções em História têm-se concentrado sobre as diversas modalidades de apropriação do conhecimento do passado. Revelam uma preocupação com a representação e a construção das identidades sociais, numa relação renovada entre História e Memória trazendo à tona traços que podem esclarecer nossa experiência, retomando a dimensão humana da disciplina histórica.

Há atualmente uma tendência em considerar que o trabalho com a disciplina escolar de História exige do professor um bom conhecimento do debate historiográfico, assim como das suas interfaces. Não basta para o professor de História dominar o que está sendo produzido sobre o passado pelos historiadores. Temos que transitar, conhecer e estabelecer relações com outros olhares sobre o passado e sobre o conhecimento da humanidade. Ensinar história, produzir um saber escolar - tarefa destinada ao professor juntamente com seus alunos - envolve uma tomada de posição do professor, pois cabe a ele a responsabilidade intelectual de mobilizar e organizar os saberes, como também, definir a melhor forma de apropriação, pelo aluno,

do conhecimento sobre o passado. Existe a possibilidade do professor optar por seguir uma organização já posta por um manual didático, por uma proposta curricular, mas ele pode e deve estar preparado para ter ou adquirir cada vez mais autonomia em relação a essa opção. Estudos têm mostrado que a **inovação** constante dos programas curriculares não transformam necessariamente o ensino de História. A nossa expectativa é que os docentes e as suas possibilidades de atualização constante tenham mais força nesse sentido.

Quais são os pontos que provocam resistência e desinteresse dos alunos ao ensino de História? Como evitar que a História ensinada seja apresentada com **ares de uma terra estrangeira** quando comparada ao meio social e familiar do aluno? Por outro lado, devemos ou não priorizar uma história centrada na identidade? Quais são os perigos dessa opção?

Encontrar um meio termo entre estas duas possibilidades parece um caminho que pode ser indicado, ou seja, evitar que História ensinada apresente um distanciamento em relação à vida do aluno, evitar que ela seja trabalhada como um passado que parece já determinado, aquilo que não pode mais ser mudado, e, ao mesmo tempo, fazer sempre uma ponte entre a História local e a História universal.

Esta relação entre o macro e o micro está intimamente relacionada à distinção, no movimento da História como nos ensinaram Bloch e Fèbvre dos diferentes níveis de temporalidades e os diferentes níveis de realidade, levando em consideração que esta articulação pode mudar conforme as épocas e conforme os problemas levantados. Sempre é possível encontrar novas evidências, novos documentos que podem modificar, em parte, nosso conhecimento sobre o passado.



Gostaríamos de esclarecer que esse primeiro item chama a atenção para algumas questões que pretendemos dialogar ao longo do caderno no encaminhamento do trabalho com a avaliação. No entanto, no sentido de aprofundar ou atualizar determinados deslocamentos e domínios da arte historiadora vamos indicar alguns textos que poderão ser trabalhados no decorrer do curso de formação: texto **“Para acabar de vez com a historiografia herdada”** faz uma reflexão sobre a história ensinada e o porquê do desinteresse de grande maioria dos alunos pela escola (CITRON, 1990, p. 92-102). Outro texto que contribui para elucidar as questões postas sobre os riscos de ficarmos presos a uma história identitária é: **“Não basta a história de identidade”** (HOBSBAWM,

1998, p. 281-92).

Para um contato com questões relativas à **história do tempo presente**, sugerimos a leitura de *Pode-se fazer uma história do tempo presente?* (RIOUX, 1999). Diversos autores trabalham com a relação entre história e memória. Entre outros, ver os artigos *Memória e cidadania* (DE DECCA, 1992) e *Entre memória e História: a problemática dos lugares* (NORA, 1993). Se o professor quiser se familiarizar com temas, métodos e problemas relativos à história cultural, ver o livro de Peter Burke (2005), *O que é História Cultural?*.



Professor, a história, como disciplina acadêmica, não pára de reformular seus próprios problemas. E a disciplina escolar? O que muda na disciplina de referência (acadêmica) quando chega à escola? Como ela chega? De que forma essa relação reflete na sua escolha do livro didático? Na forma como você define o que e como trabalhar História na escola?

## 1.2 A DIMENSÃO DO TEMPO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NO ESPAÇO ESCOLAR

### Objetivos

Ao final deste ítem esperamos que o texto contribua para que você:

- a) elabore uma reflexão sobre os usos do tempo em seu cotidiano;
- b) perceba o tempo como matéria fundamental da construção de um saber histórico;
- c) conceba algumas possibilidades de aprendizagem/avaliação a partir de noções relacionadas ao tempo histórico.

### Professor, o que é o tempo para você?

A necessidade de trabalhar com essa noção com os alunos deveria instigar o professor a tentar responder essa provocação para poder avaliar a construção desse conceito com eles. Norbert Elias (1998) concebe o tempo como uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles.

A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das

experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (ELIAS, 1998, p. 15).

Foi a experiência da transitoriedade da existência e das mudanças das coisas que nos levou a pensar o tempo como um dado necessário nas relações humanas. A expressão tempo é hoje considerada como uma vasta rede de relações que reúne a sucessão dos eventos físicos, o movimento da sociedade e o curso de uma vida individual, numa síntese de alta complexidade. Isso implica em admitir que não podemos analisar o tempo fragmentariamente e sim, como fruto de um saber a partir de um longo processo de aprendizagem que envolve a relação dos homens com o seu meio ambiente, ou seja, com processos físicos e sociais.



Professor, Norbert Elias (1998) afirma que “O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo”. Como você tem experimentado na sua prática essa relação com a temporalidade no ensino de História? De um modo geral, como os alunos compreendem as noções de temporalidade quando chegam à segunda fase do ensino fundamental? Qual a maior dificuldade que você enfrenta no tratamento destas noções com seus alunos?



### 1.2.1 O tempo do cotidiano

Alguns autores (CHESNEAUX, 1996; ELIAS, 1998) trabalham a relação da sociedade atual com o tempo e nos alertam de que forma o homem acaba sendo dominado pelo tempo. Muitas vezes ele não demonstra ter consciência do tempo, faz tudo automaticamente e é impelido a ocupar o seu tempo **superprogramadamente** para evitar **perder tempo**.

Rico ou pobre, todos somos constrangidos a levar uma vida pessoal dividida em temporalidades múltiplas, cada um 'negocia' bem ou mal os ajustes necessários entre o tempo biológico requerido para comer ou dormir, o tempo comercial que fornece o dinheiro indispensável, o tempo doméstico consagrado à família e a casa e, enfim, o tempo realmente livre, o da vida pessoal mais profunda (CHESNEAUX, 1996, p. 35-6).

A gestão dessas quatro temporalidades cotidianas - tempo biológico, tempo comercial, tempo doméstico e tempo livre - é mais ou menos flexível, pois algumas dependem de uma decisão mais pessoal enquanto outras são mais coercitivas e, é nesse fluxo de temporalidades conflitivas que o chamado **tempo da modernidade** tem se imposto. Podemos afirmar que de uma certa forma, o homem governa a si mesmo. Mas por outro lado, o convívio com outros semelhantes impõe uma série de coerções. Outras limitações são geradas pelas necessidades naturais, que são ao mesmo tempo individuais e comuns, como a necessidade de comer, beber e dormir, ou outras, que são impostas externamente como o calor e o frio.



Como você controla o uso do seu tempo cotidiano? Você detém a gestão do seu tempo ou ele está submetido às exigências da sociedade, da família, do trabalho? Que domínio você tem sobre o seu tempo de lazer?

Essa é uma pequena reflexão sobre o uso do tempo cotidiano que você pode usar para questionar com seus alunos, e levá-los a tomar consciência sobre a gestão de parte do seu tempo e de como o fazem.

### 1.2.2 O tempo do historiador em questão

Conforme as épocas os historiadores têm efetuado suas pesquisas com visões diferentes do tempo histórico. A chamada **História Tradicional** tinha como foco uma história de tempos curtos, estabelecidos em uma sucessão linear numa perspectiva evolutiva da História. Para este tipo de atividade historiadora, a noção de tempo histórico ficava reduzida a uma precisão cronológica e a uma periodização. Esta postura está, há muito tempo, questionada e desacreditada.

O saber histórico assim construído e valorizado permitia, de um lado, apontar para um futuro seguro; de outro, garantia nossa continuidade numa linha do progresso, revelando nossa 'nobre' origem, mostrando como havíamos evoluído desde a infância, identificada com os gregos (RAGO, 2003, p. 32).

Durante o século XX os historiadores debruçaram-se com mais afinco sobre essa questão do tempo e tivemos a contribuição de Marc Bloch, Lucien Fèbvre e Fernand Braudel, na compreensão de uma história em que convivem em relações complexas e interdependentes, temporalidades plurais, tempos múltiplos, dados pelos diferentes ritmos da vida social. A maior crítica que se fez a esses pioneiros foi a preconização e uma aposta numa História total, global, tomando como ênfase a longa duração como um tempo quase imóvel. Muitos historiadores permanecem fiéis e partidários desta História total.

Com a chamada **Nova História**, a partir de suas múltiplas interfaces com outras áreas do conhecimento, seguiu-se um ritmo de questionamento e revisão da compreensão do **Tempo Histórico**, mas a mudança substancial de compreensão do passado, a partir de múltiplas temporalidades permanece como horizonte (REIS, 1994). Muitas são as obras que tentam dar conta de explicar essa chamada **Nova História**, mas na questão da temporalidade há uma certa fissura interna que opõe os adeptos da história em migalhas e os adeptos de uma história total (DOSSE, 1994, p. 256). A ambição da história total é para muitos a defesa do próprio território do historiador, a busca de uma síntese não deve ser a simples colagem das diferentes partes apresentadas no plano compartimentado, mas a pesquisa de sistemas de causalidades (DOSSE, 1994, p. 257).

### 1.3 ALGUNS OBSTÁCULOS PARA A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO

Durante todo o século XX, a grande maioria das produções em história levou em consideração as mudanças gradativas que foram sendo operadas, debatidas entre filósofos e historiadores, envolvendo as representações do tempo. No entanto, os obstáculos ainda existem como podemos observar, na afirmação sobre a força que a formação **escolar exerce** ou exerceu na concepção do tempo. Constatamos que normalmente os europeus (também podemos nos incluir), quando produzem ou ensinam História, ignoram as bifurcações, ou minimizam outras experiências não européias.

Nossa **concepção espontânea** do tempo e da história continua a ter como eixo a linearidade e o determinismo. Temos sempre a tendência em ler as épocas passadas como fruto de um movimento linear, de uma evolução, quando não, até mesmo, como uma progressão ou um progresso (GRUZINSKI, 2002, p. 390).

Cessar com esse dogma da continuidade exige romper com uma percepção do tempo, que se apresenta como um objeto estranho ao sujeito, inteiramente criado pelo discurso escolar, imposto, sob o qual a criança nada recebe que lhe diga respeito. Implica, nessa ação, negar um tipo de história que busca homogeneizar as práticas sociais, as experiências, as ações humanas em geral, sem questionar as bifurcações, as diferenças e as exclusões.

Nesse sentido, hoje, recorre-se a uma concepção de tempo significativa de várias maneiras no qual um sujeito se reconhece e percebe que freqüentar o passado e conhecê-lo é recuperar outros valores diferentes dos nossos, é penetrar num inventário deliberado de tudo o que é humano. E que a História, enquanto disciplina escolar, sustenta como representação as identidades: ela apresenta as origens, as genealogias, ela justifica os pertencimentos, delimita os quadros e os modelos que instituem as diferenças e as semelhanças que temos em relação aos outros, hoje, e em outros tempos.

Para tanto, temos que nos conscientizar da simultaneidade de sociedades que habitam o planeta e interpretam o tempo com abordagens inclusive opostas, como alerta Gruzinski (2002, p. 388):

Tempo, nosso tempo, não passa de tempo ocidental, e que ele se tornou tempo planetário à força de conquistas e colonizações, que não podemos mais, nós, historiadores, ignorar que ele não passa de uma formulação entre inúmeras outras, inventadas pelas sociedades humanas.

#### 1.4 O TEMPO COMO APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA DIDÁTICA DA DURAÇÃO

Para muitos historiadores, a relação das sociedades com a **duração** constitui o ponto específico da investigação histórica, seus processos característicos de mudança, as lentidões e as acelerações. Para Jacques Le Goff “o tempo é a matéria fundamental da História” (LE GOFF, 1990, p. 12). Se considerarmos que a História é o estudo do passado que se faz no presente, a dimensão temporal assume uma característica chave do conhecimento histórico e do trabalho com a história na escola.

Para o historiador canadense André Segal (1983) o trabalho escolar com o tempo, devido à sua complexidade, só poderia ser aprofundado a partir dos 12 anos. Há muita controvérsia em relação a essa questão, algumas pesquisas mostram que mesmo as crianças das séries iniciais são capazes de compreender conceitos de tempo mais complexos como os de duração, sucessão e simultaneidade desde que se estabeleça uma instrução visando essa aprendizagem. Muitos psicólogos, apoiados na psicologia genética, colocam a complexidade da construção do tempo para as crianças e adolescentes. O acordo entre especialistas no ensino é de que a estruturação cognitiva segue um grau de complexidade. Para isso, devemos levar em

conta o grau de desenvolvimento cognitivo próprio de cada grupo de idade, pois, os conteúdos de história terão uma utilidade, na medida em que possam ser suscetíveis e manipulados pelos alunos.



Dentre muitas, existem três noções-chave para a compreensão da temporalidade:

- a **simultaneidade** dos homens, das instituições, dos hábitos de vida, das ações, das mentalidades, que permitem uma certa regularidade na interação das sociedades no tempo;
- a **duração**, que permite evidenciar como os diferentes campos (o econômico, o político e o cultural) interferem nas sociedades, como se constroem as representações dos indivíduos no tempo e as relações sociais que eles produzem;
- a passagem de um tipo de sociedade para outro, que permite apreender a noção de **sucessão**.

Para a compreensão da **duração** em História, André Segal (1983) propõe um trabalho didático com **as três ordens do tempo** indicadas por Fernand Braudel na sua obra *História e Ciências Sociais: o acontecimento, a conjuntura e a estrutura* (BRAUDEL, 1972).

Extraímos do texto *A didática da Duração* algumas idéias a seguir sintetizadas (SEGAL, 1983):

- **O acontecimento é um fato breve**, correspondendo a um momento preciso sobre o qual os contemporâneos podem ter um conhecimento imediato: um nascimento, uma morte, a publicação de um livro, a assinatura de um acordo, uma catástrofe aérea, uma greve, um colóquio. Um fato desta natureza é um acontecimento, *independente da importância* que se atribua a ele pelos contemporâneos ou historiadores. O acontecimento assume um papel importante nessa tripla relação temporal, pois ele pode identificar a ruptura de equilíbrio ou restabelecimento deste. O acontecimento conserva seu valor específico, seu dinamismo próprio. Ele deve ser contextualizado em sua realidade.
- **A estrutura, ao contrário, é um tempo de duração longa**, cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos (se não são antecipados por uma análise histórica): a escravidão no Brasil, a questão da terra no Brasil, a família nuclear na contemporaneidade. De qualquer forma, não há uma oposição entre o tempo longo e o curto. Ao contrário, há um vínculo entre os dois, pois a maioria dos acontecimentos são inovações, ora fracassadas, ora fazendo parte de uma revolução que se inicia lentamente, terminando com a instalação de uma nova estrutura.
- **A conjuntura se situa, geralmente, pela sua duração, entre**



**o acontecimento e a estrutura.** Situação que não serve, entretanto, para defini-la porque não se pode qualificar automaticamente de conjuntural todo o fato que não seja caracterizado como um evento, e nem estrutural. As conjunturas se apresentam como **flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura.** As conjunturas se modificam e se sucedem segundo um ritmo que, por não ser sensível imediatamente é, entretanto, perceptível aos contemporâneos: a Ditadura Militar no Brasil, o Estado Novo ou o Abolicionismo no fim do XIX.

É a consciência dos ritmos da mudança social (esses ritmos se diferenciam em função do aspecto motivador social, econômico, demográfico, religioso) que pode dar ao cidadão a possibilidade de libertá-lo do sentimento de impotência e de esperanças ilusórias. O cidadão pode avaliar as forças de resistência à mudança e não se surpreender pela lentidão com que ocorrem. Nesse sentido, uma questão essencial na aquisição da consciência do tempo é a **oposição passado/presente:** é estabelecer relações entre aquilo que permanece e aquilo que muda; **é identificar, explicar e significar** os acontecimentos; é buscar nas múltiplas causas entrelaçadas com tempos também múltiplos a construção do sentido da mudança. Uma reflexão sobre o tempo na disciplina escolar de História é uma operação múltipla, progressiva e **deve contribuir para que os alunos**

**passem a pensar historicamente.**



Segundo Cristòfol Trepàt (1995), pelo pouco que se pesquisou sobre o assunto, há uma confirmação parcial da hipótese de Piaget sobre a aprendizagem do tempo, ainda que com modificações substanciais. O tempo histórico é muito diferente da noção de tempo desenvolvida pela psicologia a partir de uma teoria explicativa do desenvolvimento. Da mesma forma ele não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico, embora não podemos negar as contribuições que existem no entrecruzamento dessas relações. A partir de algumas pesquisas percebeu-se a importância concedida ao papel insubstituível da formação escolar sobre a noção de tempo e a fragilidade das fronteiras dos estágios propostos por Piaget. Trepàt exemplifica colocando a possibilidade de um aprendizado gradual da noção de tempo sem a presença da escolaridade, mas ao mesmo tempo, coloca que num adulto não instruído detecta-se os mesmos limites e dificuldades em relação à noção de tempo que em uma criança. Didaticamente falando, o professor deve proporcionar seqüências de aprendizagens

para representar graficamente o tempo de maneira constante e progressiva e contribuir para a construção de categorias temporais e, em definitivo, possibilitar a aquisição do tempo histórico (TREPAT, 1995, p. 241-2). No Brasil podemos destacar duas pesquisas feitas com alunos do ensino fundamental que comprovam a possibilidade de trabalhar com a aprendizagem do tempo histórico (SIMAN, 2003; OLIVEIRA, 2003).



Professor, alguns livros didáticos já fazem uma abordagem temática dos conteúdos. Ela pode ser uma proposta diferenciada de recorte temporal para o ensino de História. Como professor do ensino fundamental você entende que essa tematização dos conteúdos contribui ou dificulta o trabalho de aprendizagem e avaliação sobre noções de temporalidade? Exemplifique.

## 1.5 O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES AVALIATIVAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

### Objetivos

Ao final deste ítem esperamos que você consiga relacionar:

- a) os objetivos gerais do ensino de história com os seus critérios de avaliação;
- b) as motivações da aprendizagem e as finalidades/funções específicas da disciplina.

### Como e o que avaliar em História?

Para avaliar qualquer disciplina é necessário levar em conta: a tarefa que o aluno deve cumprir, sua margem de liberdade, a forma do produto final, e os critérios de avaliação em função da precisão na exposição e da pertinência das respostas. O professor pode programar a sua avaliação em função do tempo destinado à disciplina de História na sua escola, e em função de algumas **operações intelectuais** que o aluno deve ir construindo para atingir algumas finalidades do ensino de História.

Podemos avaliar em História partindo de um *problema* que leve o aluno a questionar, a problematizar a realidade que nos cerca. Esta tarefa deve ser encaminhada e orientada pelo professor através de atividades de pesquisa, do uso de documentos, da

produção escrita ou gráfica dentre outras, como você poderá conferir nas possibilidades apresentadas ao longo deste caderno.

O professor pode, ainda, avaliar o progresso intelectual do aluno: na aquisição de conhecimentos novos, enriquecimento e aprofundamento de noções e conceitos históricos, a capacidade de formular problemas ou de colocar numa relação de causalidade<sup>2</sup> elementos de um saber.

O importante é gerar uma **reflexão** e contribuir para que os alunos sejam conduzidos de forma mais ou menos autônoma a uma operação intelectual. Isso significa ultrapassar exercícios mais comuns de **identificação** ou de **reprodução** (memorização) de um conteúdo recebido passivamente pelo estudante.

Trabalhar com a idéia de resolução de problemas em História envolve precauções e uma certa flexibilidade do professor, pois, a aprendizagem em História e a resposta dos alunos estarão **ligadas a discursos e em visões diferenciadas sobre um mesmo tema**. Mas como avaliar uma resposta que não exige

<sup>2</sup>Trabalhar com a noção de causalidade é levar o aluno a compreender e esclarecer os componentes e as relações de forças que envolvem um evento ou uma situação. Portanto, a noção de causalidade aqui não pode ser identificada na visão mecânica de causa e conseqüência.

uma precisão e que, por outro lado, permite leituras diferentes de um mesmo documento? Nesse sentido, vai depender muito da questão que for colocada e dos documentos disponibilizados para o aluno elaborar uma reflexão. Vai depender do contrato didático que o professor estabeleceu no momento de propor a avaliação. Se o professor utilizar uma proposição nos seguintes termos **Dê a sua opinião** ou **Fale sobre o assunto tal**, o que é possível esperar como resposta do aluno? Você pode pedir que ele faça uma reflexão sobre o tema usando as ferramentas disponibilizadas, mas terá que relativizar a resposta, se após o uso de determinados argumentos, ele tiver uma opinião diferente da sua.

Se o assunto solicitado exigir um trabalho **comparativo**; se o tema escolhido for a questão de gênero, como **O trabalho da mulher no Brasil ao longo do século XX**, que aspectos comparar? Condições do trabalho? Tipos de trabalhos? Horário de trabalho? Comparar com o trabalho do gênero masculino? As condições previdenciárias ontem e hoje? O que dizem as fontes? É possível captar a mudanças? As permanências? Que fatores locais e não locais interferiram na maior ou menor inserção da mulher no Mundo do Trabalho? Neste caso, elaborar uma postura intelectual é levar o aluno a refletir sobre a situação da mulher na sociedade hoje, com argumentos que permitam compreender algumas permanências na situação da mulher e, ao mesmo

tempo, perceber que já aconteceram mudanças, detectar em que setores, com que intensidade e que relação essas questões têm com as mudanças no mundo do trabalho e nas representações sociais.



Trabalhar com a idéia de situação problema pressupõe uma situação de aprendizagem em que um enigma é proposto para o aluno. Deve conduzir o aluno a superar um obstáculo que o incentive a problematizar a realidade, mas principalmente levá-lo a resolver problemas e a adquirir uma postura intelectual para repensar suas representações iniciais sobre o objeto analisado (GERIN-GRATALOUP *et al*, 1994, p. 25-27).

## 1.6 AVALIAR EM FUNÇÃO DAS FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR

A disciplina histórica não tem por objetivo celebrar tal ou tal memória particular ou ressuscitar o que se passou, mas tornar compreensíveis, em toda a sua complexidade, as relações que unem ou dividem os homens e a mulheres, os diversos grupos sociais, os governantes e os governados... sem apagar nenhuma de suas asperezas (BOUTIER; JULIA, 1998, p. 53).

Esse objetivo assim explicitado pelos autores confere ao professor uma **responsabilidade** e uma **autonomia** na decisão sobre a seleção e a organização dos conteúdos. Uma vez que

não há como trabalhar com todo o conhecimento produzido em História, temos que fazer escolhas e seleções, e estas devem estar em consonância com as problemáticas sociais mais marcantes no local e na sua relação com o universal.

Como fazer escolhas? Sabemos que não é fácil para o professor pesar entre o que deve ser mais ou menos trabalhado. De qualquer forma, essa gestão do **fazer disciplinar** será construída ao longo da carreira do professor e o mais significativo é que a sua escolha permita, “que os alunos, a partir de seus próprios conhecimentos, vivam em sua época inseridos num grupo, e ao mesmo tempo, guardando uma distância em relação a seu sentimento identitário” (GROSSER, 2002, p. 430).

No presente texto, vamos tratar da avaliação da aprendizagem, mas para avaliar é necessário levar em conta as finalidades da disciplina escolar de História. Para tanto, o professor teria que considerar na avaliação os conteúdos trabalhados, como também, detectar de que forma o saber histórico foi sendo construído na vida do aluno. Este último envolve uma avaliação diagnóstica que permita relacionar o pertencimento social dos indivíduos, com implicações afetivas, com a interiorização de experiências, de práticas, de modelos, de condutas e pensamentos socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social a qual estão ligados. Aprender em História



também significa mobilizar uma série de operações mentais, colocadas em prática nas interações com os outros e com o mundo que nos cerca principalmente no contexto de desestruturação social e cultural que é o da nossa época.

Nesse sentido, concordamos com a premissa de Suzane Citron que defende uma educação centrada no **sujeito**. Dar prioridade ao **sujeito** é garantir-lhes os meios para construir a sua pessoa, para compreender o mundo em que vive, para se descobrir passo a passo na imagem que os outros fazem de si e no seu próprio narcisismo, para aprender a se comunicar, criar, lutar e construir (CITRON, 1990, p. 116).

### **Como esse processo deve ser colocado em prática? A partir de que motivações de aprendizagem específica da disciplina de História?**

Podemos arrolar, resumidamente, algumas funções do ensino de História que poderão ser tomadas como base, pelo professor, na elaboração do projeto de avaliação desta disciplina. É papel do ensino de história:

- 1) **Transmitir uma memória coletiva revista e ampliada a cada geração.**

Nesse sentido a disciplina escolar de história terá que levar em conta a **história acadêmica, a memória transmitida oralmente pelos grupos e os fatos construídos e veiculados pelos meios de comunicação.**

**Objetivo:** trabalhar com a criança e com o adolescente, que existem diferentes interpretações sobre o passado e que elas variam, principalmente, em função do *lugar* e do *momento* em que foram produzidas.

## 2) **Formar um discurso sobre o passado.**

Ou seja, construir uma interpretação elaborada comparando as diversas épocas e as diferentes civilizações em uma mesma época, bem como, relacionando as diversas atividades humanas sobre a terra.

**Objetivo:** perceber a relatividade do conhecimento, exercitar a tolerância e fomentar o espírito crítico.

## 3) **Exercitar uma análise relacional de uma situação.**

Levar o aluno a perceber que os fatos e os fenômenos históricos estão invariavelmente relacionados a outros que o antecederam ou co-existem; estimular a elaboração de análises que levem em

conta a relação existente entre a vida do aluno e os acontecimentos do passado e do presente.

**Objetivo:** evitar simplificações ou análises comprometedoras.

#### 4) Contribuir para desenvolver a cidadania.

A História, dentre outras disciplinas escolares, é exemplar para trabalhar nesta perspectiva e o trabalho do professor deve ser no sentido de ampliar o debate sobre as instituições, a democratização das informações, a superação das desigualdades sociais e de todas as formas de preconceito. A ampliação da cidadania se dá pelo despertar da consciência dos direitos e das responsabilidades do viver em sociedade, entendendo que os seres humanos fazem história, por seus atos ou omissões, todos os dias, nos pequenos e grandes momentos.

**Objetivo:** contribuir para o rigor crítico e ensaiar um discurso sobre o mundo.



Professor, na sua prática pedagógica como você define o que trabalhar em História? A forma como avaliar é uma preocupação ou você tem essa questão bem resolvida na sua prática cotidiana em sala de aula? Reflita sobre isso, escreva sobre suas

dúvidas e preocupações se as tiver, caso contrário exemplifique a sua forma de avaliar para uma discussão com seus colegas.

## UNIDADE 2: O USO DO DOCUMENTO HISTÓRICO

### Objetivos

Ao final desta unidade esperamos que você perceba:

- a) as diversas possibilidades do uso metodológico de documentos no ensino de história.
- b) formas de avaliar os conhecimentos dos alunos utilizando documentos.
- c) a utilização da pesquisa enquanto prática avaliativa.

### 2.1 O USO DOS DOCUMENTOS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Como afirma Marc Bloch (1997, p. 55) “A História é a ciência dos homens, no tempo”, e tudo que representa a ação humana acaba sobrevivendo ao tempo através de indícios que o historiador chama de **documento**. Estes mesmos vestígios também podem ser usados para o desenvolvimento das aulas de História, bem como para avaliar os conteúdos que foram apreendidos pelos alunos.

Na França há uma tradição escolar consolidada quanto ao uso de documentos no ensino de História. Em seu texto *Em torno do documento*, Henry Moniot (1993) afirma que a palavra documento suscita duas conotações:

- 1) **O documento, o programa e o manual:** O documento contrasta com o programa da disciplina e com o texto principal do livro didático. O programa e o manual possuem uma característica linear e global na sua elaboração. Eles são produzidos especialmente para o ensino. Eles estão prontos para serem assimilados. O documento, neste caso, é um elemento de cunho modesto, ou fragmentário, descrito e utilizável conforme a conveniência. Ele é portador de informações conforme exigido para o uso escolar, ou ele é fabricado especialmente para este uso. É usado como uma matéria-prima, para ser o lugar de um trabalho, de uma observação, de uma análise a ser desenvolvida.
  
- 2) **A idéia do documento/fonte:** O documento quer dizer fonte, como tratam também os historiadores. É uma parte da fonte histórica, uma parcela ou o seu prolongamento, seu substituto, sem equivalente imediato, que pretende guardar a natureza ou a aura de fonte.

Para Moniot (1993, p. 170-74), alguns professores estruturam a disciplina, tomando como tema central o documento, enquanto outros utilizam o programa e o livro didático como parâmetro para suas aulas. Alguns usam o documento como complemento, outros como centralidade do ato de ensinar. Alguns usam o documento somente como ilustração, tornando o seu efeito muito

frágil. As fontes devem ser selecionadas, preparadas, traduzidas. Os documentos devem provocar de início um grande volume de indagações, antes que se possa explorar e tirar um pouco dele. Em geral, o programa e o manual didático produzem um aluno passivo. O trabalho com documento possibilita um aluno ativo, focalizado numa pedagogia da descoberta. O programa e o livro propõem um mundo de assuntos. O documento é concreto e representa a experiência, a realidade observável.

Por essa razão muito prática e psicológica o documento assegura a presença sensível de um lugar do passado. É um material fisicamente mais palpável para o exercício da avaliação escolar. O uso do documento na sala de aula deve ser progressivo e dirigido, e cabe ao professor introduzi-lo e familiarizar o aluno com os métodos de observação do documento.

A compreensão ampliada do documento como **tudo o que foi transformado ou produzido pelo homem** é recente. Até o início do século XX, a grande maioria dos historiadores só considerava documento aquilo que estava escrito. Segundo Jacques Le Goff (1990, p. 536),

O documento para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica.

No Brasil, até meados do século XX, o ensino de História era uma atividade desvinculada da realidade do aluno, as aulas de História consistiam em repetir um conhecimento sistematizado no livro didático. Quando o livro apresentava algum documento era, em geral, como ilustração e não trazia nenhuma possibilidade de reflexão. Atualmente, muitos livros didáticos selecionam documentos para propor encaminhamento metodológico reflexivo, o que permite a construção de saberes históricos na sala de aula. Devemos lembrar que o próprio livro didático pode ser trabalhado como um documento. Ademais, acreditamos que o documento não deve ser usado como uma ilustração do passado ou como uma prova da verdade. É fundamental mostrar ao seu aluno que cada documento possui um agente (autor) e um contexto específico (momento) em que foi pensado antes de sua materialização. Dessa forma, todo documento - uma obra de arte, uma música, uma ferramenta ou uma peça de roupa - ao mesmo tempo que informa, é fruto do momento histórico e do segmento da sociedade que o gestou.

## 2.2 AS FONTES/DOCUMENTOS HISTÓRICOS

Existe uma grande diversidade de documentos que pode ser utilizada tanto pelo professor quanto pelo historiador. Embora consideremos todo professor de história um historiador, o que diferencia a produção do saber histórico na academia daquele



saber elaborado na escola é o uso que estes dois profissionais fazem dos documentos.

O uso dos documentos está intimamente relacionado à finalidade que se pretende com os saberes elaborados. Ou seja, o professor pode utilizar um mapa do século XVI, em que aparecem monstros marinhos e seres fantásticos habitando o território brasileiro para problematizar questões referentes ao imaginário europeu, às populações ameríndias ou às potenciais riquezas que existiriam nestas terras pouco conhecidas. Somente este mesmo mapa, no entanto, é insuficiente para que um historiador obtenha tantas respostas e aborde temas tão amplos quanto aqueles que o professor poderá desenvolver em sala de aula.

Pelo fato da pesquisa histórica na academia possuir a finalidade de reavaliar a produção do conhecimento sobre um momento específico no passado, o historiador faz uso das fontes que melhor informam a sua temática e respondam às suas problemáticas. No ensino, entretanto, o documento pode ser utilizado para desenvolver operações intelectuais próprias do pensar histórico, sem precisar se preocupar com a uniformidade do conjunto de documentos necessária ao trabalho do historiador.

A partir destas observações iniciais, listamos a seguir uma

tipologia de documentos que o professor poderá utilizar no ensino de história:

- a) os documentos podem ser **materiais** como objetos, utensílios, mobiliário, instrumentos de trabalho, moedas, armas, roupas, construções e ruínas (igrejas, casarões, comércio, escola, cemitérios, senzalas, prédios, praças, etc); resíduos orgânicos (pessoas, animais, plantas) ou fósseis;
- b) os documentos podem ser **escritos** como: cartas, bulas, decretos, diários pessoais, escrituras, certidões, relatos de viagem, notícias de jornais, material de arquivo, documento de identidade pessoal, biografias, textos analíticos de diversos autores, crônicas, poemas, testamentos, livros, lendas, literatura de cordel, discursos escritos, listas de nomes, listas de compras, listas de enxoval, registros paroquiais, registros imobiliários, etc;
- c) os documentos **visuais** são: pinturas, gravuras, caricaturas, fotografias, charges, filmes, documentários, desenhos animados, histórias em quadrinhos, novelas, programas de auditório, propagandas (impressas e televisivas), jogos eletrônicos, RPG, videocliques, etc;
- d) os documentos **sonoros**: entrevistas com pessoas, gravações, narração de lendas ou histórias infantis, programas de rádio, depoimentos orais, poemas declamados, cordel, músicas, *jingles*, etc.

Vamos lembrar que, em alguns casos, o documento sonoro pode se transformar em documento escrito. Ao realizar uma entrevista, gravamos o depoimento do entrevistado, que depois de transcrito e aprovado por ele, se constitui num novo documento, agora escrito.



Professor, você poderá conhecer mais sobre o ensino da História na concepção dos Annales e o uso de documentos no artigo escrito por Simone Valdete dos Santos, disponível no site: <[http://www.lec.ufrgs.br/~silvia/historiaRS/escola\\_analles.html](http://www.lec.ufrgs.br/~silvia/historiaRS/escola_analles.html)>.

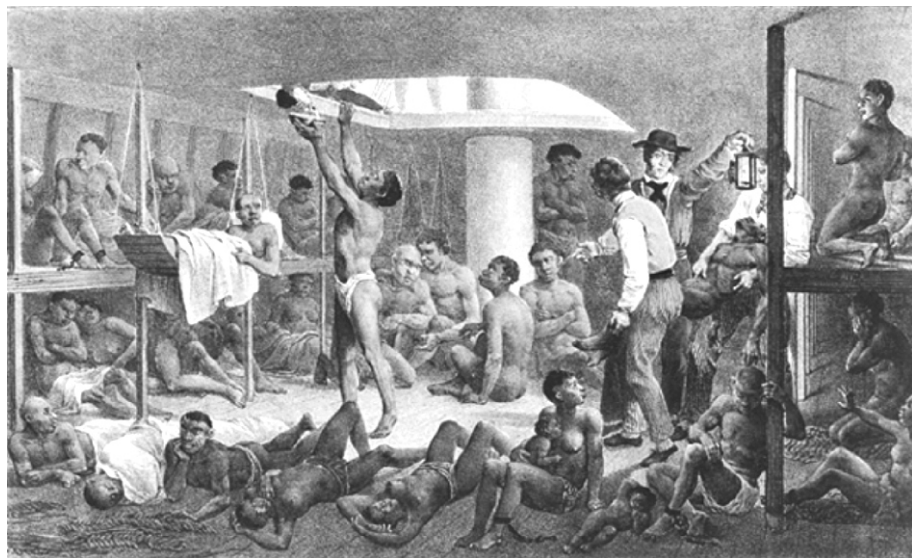
### 2.3 A SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A avaliação da aprendizagem através de documentos históricos exige do professor um trabalho prévio que envolve a seleção do material que será levado para a sala de aula. A escolha dos documentos pressupõe, portanto, a clareza dos temas/conteúdos que serão trabalhados, assim como dos saberes que se espera construir com a participação dos alunos.

A imagem que escolhemos para mostrar algumas possibilidades de situações-problema criadas a partir de um documento é bastante conhecida pelos alunos e pelos professores de História.

Esta litogravura continua sendo recorrentemente utilizada nos diversos formatos de material didático e revistas quando o assunto é o tráfico de africanos como escravos para o Brasil. É possível encontrar esta mesma imagem (e outras produzidas por viajantes europeus como Albert Eckhout, Jean Baptiste Debret ou Thomas Ender) em campanhas publicitárias e aberturas de telenovelas. Isto nos dá certa margem de segurança para afirmar que boa parte dos brasileiros, mesmo que não se lembre de imediato, deve conhecer esta representação do tráfico negreiro produzida pelo artista bávaro Rugendas.

FIGURA 1 - LITOGRAVURA DE JOHANN MORITZ RUGENDAS, INTITULADA “NEGROS NO FUNDO DO PORÃO” E PUBLICADA NA EUROPA NO ANO DE 1835 EM SUA OBRA VIAGEM PITORESCA AO BRASIL. DISPONÍVEL EM: <<http://www.itaucultural.org.br>>

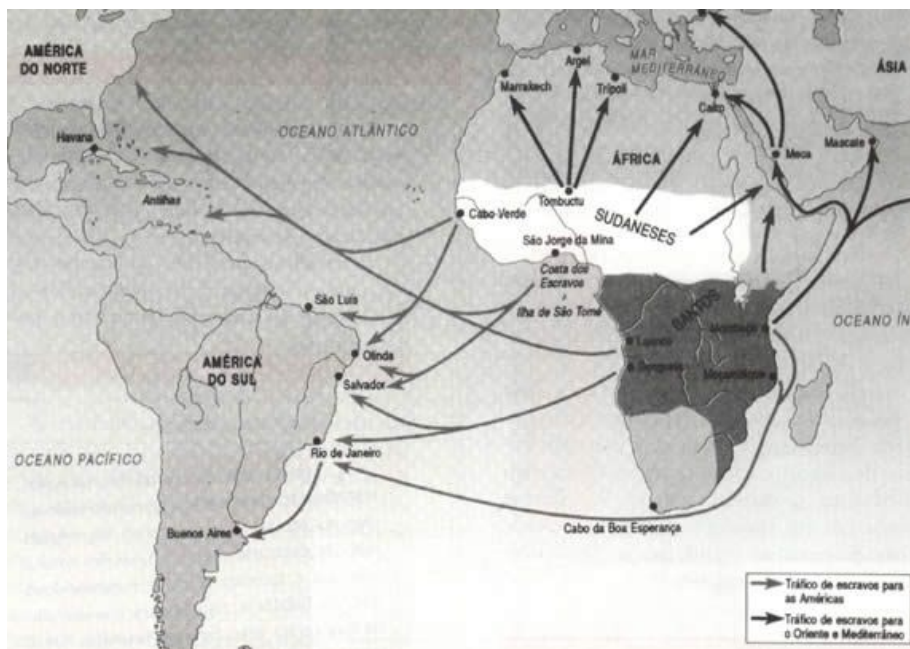


Geralmente esta imagem aparece acompanhada de mapas que exibem as principais rotas do tráfico negreiro, com alguns portos de embarque no continente africano e outros tantos onde eram desembarcados os escravos no Brasil ou no restante da América. As regiões africanas apresentadas como áreas de fornecimento de homens e mulheres para o tráfico, encontradas na maioria dos manuais didáticos de História, induzem o aluno a compreender que aquela vasta porção da África era ocupada por dois povos africanos: os bantos e os sudaneses.

As poucas linhas dedicadas a falar do continente africano e de seu envolvimento com o tráfico negreiro, associadas a mapas superficiais que trazem informações simplificadas sobre a organização política e a distribuição geográfica das etnias e dos estados africanos, freqüentemente contribuem para a construção de verdades absolutas sobre este tema recorrente nas aulas de História. Por outro lado, este mesmo material didático pode ser utilizado como ponto de partida para questionamentos que levarão os alunos à situação de pesquisa como instrumento avaliativo.

## Rotas do tráfico de escravos para a América

FIGURA 2 - MAPA ENCONTRADO, COM PEQUENAS VARIÁÇÕES, EM INÚMEROS MANUAIS DIDÁTICOS E ATLAS HISTÓRICOS CONTENDO AS PRINCIPAIS ROTAS DO TRÁFICO NEGREIRO. NOTE A SUPOSTA HOMOGENEIDADE SUGERIDA PELAS INFORMAÇÕES APRESENTADAS SOBRE OS POVOS AFRICANOS E SUA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA. DISPONÍVEL EM: <<http://hitchcock.itc.Virginia.edu/SlaveTrade>>



O primeiro passo para a avaliação da aprendizagem no ensino de história a partir de documentos históricos é colocá-los em contato com os alunos para que observem cada detalhe do documento selecionado. Quando o professor solicita aos alunos que o

ajudem a realizar uma descrição pormenorizada do documento, ele está automaticamente estimulando-os a elaborar problemas ou questionamentos que têm como ponto de partida um vestígio do passado recheado de impressões e concepções das mulheres e homens que o produziram, assim como da época em que fora produzido (BLOCH, 1997).

A fim de estimular a elaboração de problemas (questionamentos) que nos ajudem a formular um outro olhar sobre o tráfico e a diversidade étnica dos povos africanos trazidos forçosamente para a América, apresentamos outro documento, que pode complementar o anterior:

**FIGURA 3 -** Música: Respeitem meus cabelos, brancos  
Compositor: Chico César (2002)  
**CANTOR** Intérprete: Chico César

**CHICO** Respeitem meus cabelos, brancos  
**CESAR** Chegou a hora de falar  
Vamos ser francos  
Pois quando um preto fala  
O branco cala ou deixa a sala  
Com veludo nos tamancos  
Cabelo veio da África  
Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges  
Rebolos, bundos, bantos  
Batuques, toques, mandingas  
Danças, tranças, cantos  
Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa  
Se eu quero enrolar, deixa  
Se eu quero colorir, deixa  
Se eu quero assanhar, deixa  
Deixa, deixa a madeixa balançar

Disponível em:  
<<http://www2.uol.com.br/chicocesar/musica/discorespeitem.htm>>

**Chico César** é o nome artístico de Francisco César Gonçalves, cantor, compositor e instrumentista afro-brasileiro nascido na cidade de Catolé do Rocha, na Paraíba. Várias composições suas tratam de heranças africanas trazidas pelos escravos e re-elaboradas em terras brasileiras, dando origem a culturas regionais afro-brasileiras.

Respeitem meus cabelos, brancos foi gravada em 2002 e faz parte do álbum que leva o mesmo nome da canção. Você pode obter a letra desta e a de outras músicas compostas por Chico César no site oficial do cantor:  
<<http://www2.uol.com.br/chicocesar>>. Além das letras, algumas músicas também podem ser ouvidas em seu computador



Se, num primeiro momento, os dois primeiros documentos encontrados em manuais didáticos de História (a gravura e o mapa) podem sugerir que os povos africanos raptados para o comércio restringiam-se a bantos e sudaneses, os versos da canção de Chico César apresentam ao aluno e ao professor nomes de etnias africanas que também viveram a experiência da escravidão no Brasil. Logo, novas questões podem surgir do diálogo destas diferentes linguagens (litogravura, cartografia e música), como por exemplo: Bantos e sudaneses são etnias? Quem eram os benguelas, os zulus, os jejes (ou gêges), os rebolos e os bundos? Você conhece o nome de alguma outra etnia que vivia na África à época da escravidão? Em que parte do continente habitavam estas etnias? Elas sabiam da existência umas das outras? A carga de um navio negreiro era preenchida em apenas um porto de embarque de escravos ou os traficantes compravam pequenos lotes em portos diferentes? As mulheres e os homens, crianças e adultos transportados no porão dos navios negreiros possuíam língua ou fisionomia diferentes entre si ou os escravos eram genericamente **africanos**? A imagem do porão do navio negreiro permite perceber estas diferenças? Estas pessoas possuíam família em sua terra natal? Como era a sua forma de vestir, comer e educar os mais jovens? Durante a travessia, que durava de um a quatro meses, estes novos escravos trocavam informações entre si? Eles sabiam para onde estavam indo?





Você sabia que esta classificação de dois grandes troncos lingüísticos só foi elaborada em 1862 pelo filólogo alemão Wilhelm Bleek? Logo, os povos africanos não se reconheciam como **bantos** ou **sudaneses**, mas por termos étnicos estranhos ao olhar do europeu que os classificava. Só na porção do continente denominada **África banto** existem mais de quinhentas etnias com cultura e língua próprias. Muitos destes termos que remetem a povos e culturas africanas específicos estão presentes nas músicas de Clara Nunes, Gilberto Gil, Martinho da Vila ou nas letras do Araketu, Carlinhos Brown, Chico César e Margareth Menezes.

Uma obra fundamental para aqueles que desejam saber mais sobre a história e culturas africanas antes do contato com os europeus é o livro de Alberto da Costa e Silva, *A enxada e a lança*. São Paulo: Nova Fronteira, 1996. Para o período que abrange o tráfico de escravos, veja do mesmo autor, *A manilha e o libambo*. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

Professor, voltamos a chamar a sua atenção para uma questão tratada anteriormente neste caderno, ou seja, a problematização

dos documentos. Esta operação intelectual própria do **pensar historicamente** pode contribuir para trabalhar com seus alunos a intencionalidade do documento histórico, ou seja, através de perguntas-chave como: **Quem produziu o documento (quem)? Em que circunstâncias históricas (quando e onde)? Com que finalidade (por quê)?** Começa-se a desconstruir a idéia de que a história lida com um conhecimento absoluto e constituído por verdades imutáveis sobre as ações e tensões dos homens no passado.



Professor, pesquise com seus alunos quem são os autores dos documentos que trouxemos neste caderno. Perceba como a música, a literatura, o cinema ou uma obra de arte têm muito a dizer sobre a forma de pensar e agir da sociedade e da época em que foi criada. Você também pode avaliar com seus alunos como cada sociedade e momento histórico escolhem (dentro das técnicas que dispõem), linguagens para expor seus valores e idéias. Assim, por exemplo, é possível comparar a função da oralidade entre os bacong e os mbundo, o papel dos monumentos para os egípcios na antigüidade e da publicidade para o homem contemporâneo.

Quando levamos o aluno a formular questionamentos como os acima, estamos exercitando habilidades intelectuais próprias do pensamento histórico. Perceba quantos conceitos e categorias históricas e de outras áreas do conhecimento estão implícitos nestas rápidas problematizações que fizemos a respeito do tráfico. Elas podem levar o aluno a pesquisar e re-elaborar sua concepção de **etnia** e, ao mesmo tempo, perceber que os africanos traficados viviam em um mesmo momento histórico (**simultaneidade**) experiências particulares que os diferenciavam entre si (**diversidade**). Pode, ainda, perceber que a atividade negreira não funcionou da mesma forma ao longo de sua existência (**sucessão**), havendo **permanências** e **alterações** nas áreas de fornecimento de cativos, nos agentes que lucravam com o tráfico ou na imagem que esta atividade passava para os seus contemporâneos (**estrutura e conjuntura**). Ou seja, é através da formulação de problemas e da verificação de hipóteses que aluno e professor podem perceber as diferentes possibilidades de interpretação do passado e participar da construção de saberes históricos.

## 2.4 AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: A PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Falar em pesquisa na sala de aula não é necessariamente uma novidade. Se perguntarmos para professores de Ensino

Fundamental e Médio, para seus alunos ou para aqueles que já ingressaram no mercado de trabalho se, alguma vez em sua vida escolar, lhes fora pedido para entregarem uma pesquisa ao professor de História, muito provavelmente responderão afirmativamente. No entanto, é notável a dificuldade que a maioria tem em definir os princípios fundamentais da produção do saber histórico através da pesquisa escolar. Ou seja, todos já fizeram, mas, poucos saberiam dizer com segurança como se faz uma pesquisa histórica no Ensino Fundamental e Médio.

A experiência mais comum parece ser aquela em que o professor, em vista da enorme quantidade de conteúdos a ser **vencida** e da necessidade de promover avaliações de tipos diferenciados, solicita aos alunos que **façam um trabalho** sobre aquele assunto que não foi visto nas aulas. Nestes casos, o professor não oferece aos alunos um roteiro da pesquisa, sugestão de questões a serem resolvidas e procedimentos que os alunos poderão utilizar para alcançar os objetivos. Esquece-se, ainda, de indicar uma bibliografia e os locais (bibliotecas, *sites*, museus, casas de cultura) onde os alunos possam buscar as informações que os auxiliarão na produção de conhecimento sobre o tema pesquisado. Desesperados, os alunos saem instintivamente copiando tudo o que encontram pela frente ou simplesmente **baixando da Internet** textos e imagens **sem nenhum esforço de investigação, análise e síntese**. Os professores, sem tempo

para ler estes **trabalhos**, acabam avaliando-os pelo capricho do aluno, pelo tamanho do trabalho ou pela simpatia pessoal. As notas atribuídas geralmente são altas, o que agrada a pais e alunos, especialmente aqueles que estão abaixo da média (FONSECA, 2003, p. 117-118).

Em parte, esta situação é a manutenção da experiência que muitos educadores tiveram da Educação Básica à formação universitária. Infelizmente, é raro encontrar um professor de História (e não só desta disciplina) que tenha tido a oportunidade de desenvolver algum tipo de pesquisa, monográfica ou como avaliação de determinada matéria, durante os anos de graduação. A equação professores que pedem **trabalho mais** alunos que copiam algo para **ganhar nota é igual** à máxima - **o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende**. Logo, algo que poderia parecer caso isolado, fruto de experiências individuais, na verdade passa a constituir um comportamento coletivo na realidade escolar brasileira.

As perdas advindas deste tipo de comportamento são extremamente nocivas à formação desses alunos, futuros pais, empresários, consumidores, trabalhadores e eleitores. De imediato, contribui de maneira quase irreversível para o barateamento do que se entende por pesquisa, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Ao mesmo tempo,

este costume gera uma perda preciosa de oportunizar momentos de construção da consciência histórica e da autonomia intelectual para gerações e mais gerações de alunos, que começam a praticar de maneira deficiente sua cidadania e raramente recuperam sua plenitude no decorrer da vida adulta.

Diante deste diagnóstico, muitos questionamentos poderiam surgir: É possível trabalhar com pesquisa cotidianamente nas aulas de História? A pesquisa não é uma tarefa desenvolvida apenas por professores universitários? Quem leciona no Ensino Fundamental ou Médio, além de ensinar vai ter que pesquisar? A pesquisa não vai atrasar o andamento dos conteúdos? Qual a vantagem de se trabalhar com pesquisa nas aulas de História? Isso não é mais uma daquelas novidades vindas dos órgãos oficiais, mas que não contribuem para o aprendizado de meus alunos?

## 2.5 A FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS: INÍCIO DA AVALIAÇÃO PELA PESQUISA

Se estas indagações também passaram por sua cabeça ou nossos argumentos te levaram a formular outros questionamentos, isto já representou um avanço. A pesquisa enquanto prática educativa no ambiente escolar tem no **questionamento** o seu ponto de partida. É a partir da existência

de um problema que se inicia o processo de investigação de determinada situação. Tomamos emprestado o exemplo utilizado por Rubem Alves<sup>3</sup> (*apud* MORAES *et al*, 2002, p. 12) para mostrar a importância do questionamento para o início do pensamento investigativo: “Um carro que funciona bem não nos preocupa; é quando o carro enguiça e não quer andar mais que nos movimentamos para encontrar a solução do problema”.

O questionamento é o movimento inicial da investigação, da construção do conhecimento através da pesquisa (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). É a formulação de uma pergunta ou a existência de uma dúvida ou problema que gera a busca por informações já elaboradas e a construção de novos argumentos a respeito do tema pesquisado. Roque Moraes, Maria do Carmo Galizzi e Maurivan Ramos afirmam que:

Uma nova compreensão, um novo modo de fazer algo, uma nova atitude ou valor parece ter mais significado quando construídos como consequência de um questionamento. Por isso entendemos o perguntar como o movimento inicial da pesquisa, e da mesma forma da utilização da pesquisa em sala de aula (MORAES *et al*, 2002, p. 12).

O hábito de perguntar se manifesta de maneira quase natural no comportamento infantil. As crianças sempre estão perguntando a um adulto com que têm alguma intimidade - parentes, amigos dos pais, professores - o porquê de isso ou aquilo acontecer de

<sup>3</sup>Rubem Alves. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

determinada forma. A curiosidade da criança, que poderia ser reconhecida como elemento propulsor para uma prática educativa baseada na pergunta, passa a ser considerada, na maioria das vezes, um comportamento inadequado, confundindo-se com mera indisciplina na sala de aula.

Ora, hoje os educadores já possuem condições de avaliar o caráter autoritário da educação que permeou sua experiência como alunos. No entanto, é comum vê-los reproduzindo esta essência relacional quando recorrem cotidianamente ao autoritarismo como recurso para **controlar** a turma ou **impor respeito** aos alunos. Como a escola de um passado não muito distante não os educou para falar e ouvir o que o outro tem a dizer sobre um tema em discussão, a autoridade do professor lhes parece algo natural, um direito legítimo que deve ser exercido sempre que julgarem necessário. É dessa forma que a escola torna, em doses homeopáticas, crianças curiosas, questionadoras, em mini-adultos condicionados a receber um saber pronto e acabado. Esta forma de conceber a aprendizagem privilegia a reprodução do conhecimento na escola e a manutenção do pensamento que reserva à academia a exclusividade na elaboração dos saberes históricos (SILVA, 1984; SILVA, 1992).

Educar e avaliar pela pesquisa é, portanto, estar preparado para



formular, ouvir e mediar as perguntas que surgem durante a aula. Respeitar e avaliar os **questionamentos elaborados pelos alunos**, por mais infantis que possam parecer à primeira vista, é fundamental para a substituição de uma educação bancária por uma aprendizagem pela argumentação. Para que se possam elaborar novos conhecimentos nas aulas de História - mesmo que novos, apenas para a fase escolar em se encontra o aluno - é importante substituir o hábito da certeza pela possibilidade da dúvida. Ou seja, a certeza nos leva a uma prática educativa que prima pela simples reprodução do conhecimento, enquanto a dúvida nos apresenta novas possibilidades explicativas sobre um mesmo fenômeno social ou episódio histórico (MORAES *et al*, 2002).

## 2.6 O SENTIDO DO QUE SE ENSINA E SE AVALIA EM HISTÓRIA

Provavelmente, todo professor de história já ouviu (ou certamente ouvirá) aquela pergunta, às vezes sussurrada por um aluno mais tímido, outras, de forma intempestiva, que atinge o âmago das nossas convicções de historiadores: — **Para que serve isso que eu estou aprendendo?** Esta pergunta que tanto nos incomoda pode ser vista como um indício de que aquilo que ensinamos em História só faz sentido para nós mesmos e nossos pares. Nesse sentido, gostaríamos de destacar que é

fundamental que o professor leve em consideração as preocupações aparentemente inocentes ou imaturas dos alunos. Muitas vezes, quando o aluno parece estar desatento diante de um mapa pendurado na sala, durante a visita a um museu ou enquanto folheia seu livro didático, na verdade ele pode estar procurando **significados e sentido** para aquilo que vê. Nestas ocasiões é comum surgirem perguntas aparentemente despropositadas e repletas de humor que fazem toda a turma desviar a atenção daquilo que o professor deseja que seja observado. No entanto, estas atitudes evidenciam a direção para onde se voltam os olhares dos alunos e, conseqüentemente, para objetos e relações que possuem sentido para eles (SIMAN, 2003).

Se queremos estimular a participação dos alunos no processo de elaboração do saber histórico, temos que estar atentos para as suas preocupações enquanto sujeitos do conhecimento histórico. Talvez, ao observar os detalhes da litogravura de Rugendas, algum aluno faça uma troça a respeito da nudez das mulheres escravas que aparecem na imagem ou diga que o negro carregado e seu companheiro de travessia escorado em um dos pilares do porão do navio estão caídos de tanto beber.

Perceba, professor, como estas **gracinhas** mostram a preocupação que certas idades têm em estabelecer uma relação

ativa com o conhecimento sobre a sexualidade ou em promover um diálogo sobre problemas sociais que fazem parte de seu cotidiano, como o alcoolismo. Você tem em situações como esta, uma oportunidade valiosíssima para envolver os alunos com a pesquisa em História e, ao mesmo tempo, experimentar uma forma de avaliação mais prazerosa, uma vez que eles vêm sentido naquilo que estão aprendendo. Estas preocupações podem levá-los a **situações-problema** como: Os negros eram transportados sem roupas? Se eles vinham nus, por que Rugendas desenha-os em posições ou com tecidos que cobrem seus órgãos genitais? Esta preocupação do artista pode conter valores e preocupações morais que representam o pensamento cristão de um europeu do século XIX? As etnias africanas que viveram a experiência da escravidão tratavam o corpo e a nudez da mesma forma que os europeus ou os brasileiros da época? A corporeidade africana, associada ao passado escravista, possui correspondência na forma como nós brasileiros lidamos com o corpo na TV, na escola, em casa ou nos espaços de sociabilidade?

Igualmente, se procurarmos conexões entre a piada do aluno sobre o alcoolismo e a história dos negros no Brasil, podem ser estimuladas pesquisas que tratem da importância econômica e simbólica da geribita (cachaça) e do fumo entre a nobreza de diversos estados africanos, da relação entre o tráfico de almas e a

manutenção da economia açucareira no Brasil, do costume de senhores doarem cachaça a seus escravos como política de incentivo paternalista e controle social na senzala, de como este costume tem implicações no hábito alimentar dos brasileiros de baixa renda.

Perceba que os conteúdos trabalhados são os mesmos: tráfico negreiro, economia açucareira, trabalho escravo no Brasil. Note como os problemas levantados, além de criar desafios que estimulam o aluno a buscar informações sobre o passado escravista brasileiro, possibilita ao professor trabalhar algumas noções de temporalidade apresentadas no início deste caderno. No início, o aluno precisará de sua ajuda para perceber como identificar categorias como **estrutura**, **conjuntura**, **sucessão** ou **simultaneidade**, e mesmo estabelecer relações sistemáticas entre o passado e o presente. Contudo, a medida em que ele se familiarize com estas noções e desenvolva determinadas operações intelectuais, será possível realizar uma avaliação diagnóstica dos saberes históricos produzidos ou reelaborados pela criança.

Portanto, o olhar proporcionado pela atividade com pesquisa torna a sala de aula um espaço de discussão da historicidade e da diversidade das experiências humanas, em detrimento da mera transmissão de saberes prontos que assumem *status* de verdade

histórica. Não há, contudo, uma receita para a aplicação desta prática pedagógica. Sugerimos que você, professor, utilize os exemplos apresentados neste caderno para inspirar a sua criatividade e experimentar novas possibilidades de avaliação da aprendizagem dos saberes históricos.



Professor, você pode encontrar disponível no *site*: **<<http://www.itaucultural.org.br>>** uma rica coletânea de obras de artistas brasileiros e estrangeiros que retrataram a nossa cultura. Na parte superior da tela principal, clique no menu **Biblioteca**; na tela seguinte, à direita, haverá um *link* para a **Enciclopédia das Artes Visuais**. Uma nova janela aparecerá sobreposta à primeira, contendo um menu com algumas opções. Se você estiver procurando um artista específico, clique no ícone (ou no menu) **Artistas** e veja um elenco organizado por ordem alfabética onde você e seus alunos podem encontrar dados biográficos e algumas obras acompanhadas de sua ficha técnica. Outra ferramenta bastante interessante para você explorar com seus alunos nas aulas de História pode ser acessada pelo ícone (ou menu) **Termos e Conceitos**, onde você encontra verbetes sobre Modernismo, *Art Nouveau* ou Daguerreótipo entre

outros. Veja com seus alunos o que era uma litogravura, como a que apresentamos anteriormente.

## 2.7 CONSULTA DIRIGIDA E CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS

É importante que alunos e professores tenham consciência que, muitas vezes, as perguntas surgidas da problematização de temas ou documentos históricos não terão respostas precisas e imediatas, sacadas do repertório do professor. Logo, o princípio da aprendizagem pela pesquisa é que professor e aluno não precisem necessariamente ter respostas para todas as perguntas, mas que saibam onde procurar informações que os auxiliem a explicar e dar significado aos acontecimentos do presente e do passado.

Após colocar os alunos em contato com os documentos escolhidos para a aula e solicitar que os leiam anotando os detalhes que lhes chamam mais atenção, o professor poderá elencar junto com a turma as perguntas a fim de organizá-las por aspectos que as aproximam. Feita esta atividade, os alunos poderão se organizar em pequenos grupos para que dêem início à segunda etapa da pesquisa no ensino de história: a construção de argumentos.

Com as perguntas organizadas e distribuídas entre os alunos, cabe ao professor indicar os locais e materiais especializados onde eles poderão buscar informações que os ajudem a construir os argumentos referentes ao tema pesquisado. Para isso, é fundamental que o professor conheça os espaços disponíveis em seu bairro ou em sua cidade que ofereçam material ou especialistas que possam ajudar os alunos nessa prática educativa. Estes locais de pesquisa de maneira alguma devem se restringir a museus e bibliotecas; outros espaços podem ser visitados com a orientação de um responsável, como indústrias, terreiros de comunidades religiosas, ONGs, câmaras de vereadores, sindicatos etc, de acordo com o que se pretende estudar.

Além dos espaços de pesquisa, é tarefa do professor indicar um conjunto mínimo de materiais que o aluno poderá consultar para a elaboração dos argumentos que serão apresentados e debatidos com a comunidade escolar. Por isso, é importante que o **professor estude e realize antecipadamente**, ele próprio, sua pesquisa a respeito dos temas que serão trabalhados em um determinado número de aulas. Dessa maneira, fica fácil indicar aos alunos enciclopédias, dicionários especializados, sites, revistas de história ou livros que o ajudaram a realizar sua pesquisa e a construir seus argumentos.

Este tipo de material de consulta rápida torna-se essencial na prática cotidiana da pesquisa na sala de aula. Atualmente existe uma variedade de dicionários especializados que pode ser indicada para a pesquisa em História. Inúmeras questões-problema levantadas neste caderno poderiam ser inicialmente compreendidas através da consulta aos verbetes redigidos por especialistas nestes assuntos. Por exemplo, informações sobre o tráfico de escravos ou a economia açucareira (tanto factuais quanto processuais) podem ser encontradas no *Dicionário do Brasil Colonial* (VAINFAS, 2000). Publicado pela mesma editora e organizado pelo mesmo autor, os alunos que necessitarem pesquisar fatos, personagens, temas ou conceitos referentes ao período monárquico têm à sua disposição o *Dicionário do Brasil Imperial* (2002). Se a pesquisa requisitar de seus alunos a busca de informações a respeito das culturas africanas e afro-americanas, incluindo o Brasil, uma excelente obra de consulta é a *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (LOPES, 2004), onde você e seus alunos encontram verbetes que trazem desde explicações sobre elementos culturais dos povos africanos na América e em seu continente de origem a conceitos como **Negritude** ou **Diáspora**, passando por eventos históricos protagonizados por personagens negros.

Freqüentemente as situações-problema podem exigir do aluno e do professor um domínio maior de conceitos da ciência política,



antropologia ou sociologia. Sugerimos, para estas ocasiões, a consulta do *Dicionário de Política* (BOBBIO, 1998), do *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996), do *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2001) ou do *Dicionário das Ciências Históricas* (BURGUIÈRE, 1993).

Existem ainda os dicionários e enciclopédias temáticos, como o *Dicionário de mitologia grega e romana* (GRIMAL, 1996), o *Dicionário Grove de Música* (SADIE, 1994), o *Dicionário Crítico da Revolução Francesa* (FURET; OZOUF, 1989), a *Enciclopédia dos Quadrinhos* (GOIDANICH, 1990) ou a *Enciclopédia da Música Brasileira* (MARCONDES, 1998).

Este tipo de material pode ser consultado por você, professor, para auxiliá-lo na preparação de suas aulas e indicado para os alunos como recurso para suas pesquisas. Processos históricos como a Partilha da África, a Revolução Francesa ou a Independência do Brasil e conceitos como absolutismo, feudalismo, fascismo ou imperialismo podem ser re-interpretados na sala de aula com a ajuda destas obras. A sua utilização permite romper com simplificações históricas, anacronismos e estereótipos que contribuem para o fortalecimento do senso comum nas aulas de História. Caso você ou seus alunos queiram aprofundar seus conhecimentos a respeito de qualquer tema

comentado nestes dicionários, vocês encontrarão uma bibliografia básica sobre o assunto, sugerida pelo autor ao final de cada verbete.

Todavia, ressaltamos que você e seus alunos não devem trocar os conceitos e análises presentes nos manuais didáticos pelos seus equivalentes em dicionários e enciclopédias especializados. Partimos da idéia de que a formulação das operações intelectuais do saber histórico fazem parte de um processo que ocorre durante toda a sua vida profissional, assim como a do educando. Ou seja, acreditamos que o saber escolar da disciplina histórica não termina com o período de escolarização; não tem dia e hora para acabar. Estes saberes produzidos na escola - os conceitos, as categorias e as análises explicativas dos processos históricos - estarão sujeitos a releituras que só serão possíveis mediante o amadurecimento do aluno ao longo de sua vida, na escola e fora dela. Portanto, este material de consulta, como o próprio termo indica, servirá para auxiliar o aluno neste processo de elaboração e ressignificação dos saberes históricos.



Professor, perceba que esta simples mudança de comportamento - mostrar a seus alunos de onde você está tirando as informações que embasam sua argumentação - pode ajudar a desconstruir a idéia

de que o professor é infalível e detentor de todo conhecimento histórico. Quando o aluno compreende que o conhecimento não está situado em um único lugar ou representado por um grupo restrito de pessoas, ele passará a acreditar que o conhecimento está, também, ao seu alcance. Que a transmissão dos saberes escolares o tornam um mero expectador, objeto dessa prática educativa, mesmo quando ele recebe um pensamento crítico pronto e acabado do professor. Ele perceberá que aprender é prazeroso e que as aulas de História podem contribuir para a construção de novos olhares sobre aquilo que informa suas ações.

Professor, a sua orientação nesta etapa é fundamental para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa em História. Quando não há essa preocupação em elaborar um roteiro contendo sugestões de material e espaços de consulta, corre-se o risco de colocar os alunos na situação descrita no início deste capítulo, isto é, de que os alunos saiam a esmo à procura de “tudo” o que puderem encontrar. Em tempos de excesso de informação, sobretudo em ambientes como a Internet, é preciso saber selecionar que conhecimento nos interessa e, ao mesmo tempo, verificar a credibilidade das fontes consultadas. Nem sempre a reportagem de uma revista semanal (como a *Veja* ou a

*Isto É*) é o melhor caminho para se obter dados estatísticos a respeito da população brasileira, por exemplo. Neste caso, seria mais indicado que o professor sugerisse a seus alunos a consulta dos anuários estatísticos publicados pelo IBGE ou que acessem o site deste órgão governamental, que disponibiliza estes dados já organizados em tabelas e gráficos temáticos que podem ser problematizados em sala de aula.

Será com base neste material que os alunos passarão a construir seus argumentos referentes aos problemas levantados a partir do contato com os documentos. É muito provável que as explicações que eles possuíam para um determinado fenômeno social ou político, fornecida geralmente pelos manuais didáticos ou pelos meios de comunicação de massa (telenovelas, telejornais, revistas semanais, etc) passem por um processo de reelaboração sistematizada, cujo intuito principal é mostrar que o conhecimento histórico não é constituído por um conjunto de informações prontas, acabadas e imutáveis sobre o passado. As operações intelectuais que o aluno irá realizar nesta etapa da pesquisa histórica ajudarão a perceber que os argumentos são forjados de acordo com os interesses dos grupos humanos que o produzem; ajudarão a construir paulatinamente sua **autonomia intelectual** e se ver como **sujeito na relação com o conhecimento**. Este aspecto é fundamental para que se possa promover a prática da pesquisa nas aulas de História. O

conhecimento produzido através da pesquisa possibilita a ampliação da nossa capacidade de explicar e compreender fenômenos históricos e da sociedade em que vivemos. Trata-se de uma concepção de ensino que visa a formação e constante revisão da consciência histórica de alunos e professores, cidadãos por excelência.

Utilizar a pesquisa enquanto prática educativa nas aulas de História pressupõe, portanto, a mudança de comportamento de professores e alunos. Ambos precisam abdicar da noção de História enquanto receptáculo da verdade sobre o passado. Aqui, o conhecimento histórico passa a ser seletivo, incompleto, limitado e, por tudo isso, provisório. Ou seja, o professor precisa primeiramente se convencer (caso o tenham convencido do contrário) de que a História é produzida por pessoas que vivem em lugares e épocas que direcionam o olhar que elas destinam ao seu passado. Logo, a História está intimamente relacionada à experiência social daqueles que a escrevem e, por esse motivo, ela é provisória e limitada.



Professor, a seguir você tem a referência completa das enciclopédias e dicionários comentados neste capítulo, que poderão auxiliá-lo em seu trabalho com a pesquisa nas aulas de História:

BOBBIO, N. et al (Org.). **Dicionário de política**. 11.

ed. Brasília: Ed. UnB, 1998. 2 v.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BURGUIÈRE, A. (Org.). **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FURET, F.; OZOUF, M. (Ed.). **Dicionário crítico da Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GOIDANICH, H.C. **Enciclopédia dos quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1990.

GRIMAL, P. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

LOPES, N. (Org.). **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Ed. 1. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARCONDES, M. A. (Ed.). **Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica**. 2. ed. São Paulo: Art Editora, 1998.

OLIVEIRA, J. T. (Org.) **Dicionário brasileiro de datas históricas**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SADIE, S. (Ed.) **Dicionário Grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SILVA, B. et al. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

VAINFAS, R. (Org.). **Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.



Professor, escolha um tema que você já tenha trabalhado durante alguns anos com seus alunos e procure nestes dicionários e enciclopédias que indicamos os verbetes que dele tratam. Você pode comparar ainda, em alguns casos, o que duas destas obras têm a dizer sobre o mesmo assunto. Avalie se o seu conhecimento a respeito do tema escolhido se aproxima de alguma das versões que você consultou ou do material didático que você utiliza.

## 2.8 O QUE AVALIAR EM HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PESQUISA

A avaliação não constitui a etapa final da aprendizagem. Ou seja,

nossa proposta não considera a avaliação um momento final da aprendizagem, no qual o professor mensura o quanto dos saberes produzidos academicamente ou divulgados nos manuais didáticos o aluno conseguiu acumular ou absorver por meio da pesquisa. Pelo contrário, a pesquisa é um processo contínuo de aprendizagem. Através dela o aluno realiza uma série de operações mentais que o levam a participar ativamente da construção de saberes históricos escolares, em oposição à mera participação contemplativa. Logo, não é apenas o conhecimento histórico elaborado pelo aluno, individual ou coletivamente, que deve ser avaliado. O alvo da avaliação, nestes casos, se estendem às habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo que envolve a pesquisa no ensino de História.

Cada etapa da pesquisa requereu do aluno um conjunto de operações e procedimentos que devem ser diagnosticados pelo professor. No momento inicial da pesquisa, por exemplo, o professor pode avaliar a maturidade e a profundidade das questões (problemas) formuladas pelo aluno, é claro, de acordo com sua faixa etária. Pode, igualmente, avaliar se o aluno consegue associar seus **conceitos espontâneos** aos conteúdos trabalhados e se, através da consulta a material especializado, é capaz de reelaborá-los. É possível, ainda, verificar o grau de autonomia intelectual adquirido pelos educandos no momento de



buscar as fontes de pesquisa sugeridas pelo professor ou de agregar novos materiais consultados.

Sugerimos que você elabore uma ficha individual de avaliação, organizada por tipos de operações ou habilidades históricas, onde se possa diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. À medida que esta ficha for aplicada, ao longo dos bimestres ou de cada ano letivo, você poderá reelaborá-la inserindo outras variáveis que avaliem saberes não previstos nas fichas anteriores.



Professor, registre os pressupostos que sugerimos para você realizar uma atividade avaliativa por meio da pesquisa no ensino de História. Perceba que em cada etapa da pesquisa você pode fazer um diagnóstico das habilidades desenvolvidas pelos alunos, mesmo quando o conhecimento produzido por eles diverge daquele que você julga ser o mais correto.

- a) elaborar orientações a respeito do formato de apresentação e dos objetivos da avaliação;
- b) selecionar o(s) documento(s) referente(s) ao tema;
- c) observar e descrever detalhadamente os documentos escolhidos;

- d) anotar as dúvidas e questionamentos que surgem da etapa anterior;
- e) indicar os espaços (museus, bibliotecas, sindicatos, ONGs, igrejas) e materiais (livros, enciclopédias e dicionários especializados, sites, revistas) onde podem ser encontradas informações que respondam às perguntas formuladas inicialmente;
- f) coletar as informações possíveis de acordo com o tempo disponível para a pesquisa;
- g) formulação dos argumentos (individual ou coletivamente) que serão apresentados como possibilidade de explicação do tema estudado;
- h) comunicação (apresentação) à comunidade escolar (alunos da mesma turma ou de turmas diferentes, pais de alunos, moradores do bairro) dos argumentos e do conhecimento provisoriamente construído para ser debatido;
- i) balanço final dos resultados alcançados.

Após todas estas reflexões, apresentamos alguns critérios para a avaliação da aprendizagem no ensino de História a partir do uso de documentos históricos. Professor, nesta proposta de avaliação, sugerimos que você analise se o aluno, ao analisar documentos:

- a) relaciona os conteúdos apreendidos ao seu cotidiano;
- b) analisa permanências e transformações nos diferentes tempos e espaços;
- c) identifica as estruturas das sociedades no presente e no passado: política, econômica, social, ideológica, cultural;
- d) relaciona as estruturas, suas permanências e transformações, com sua experiência social;
- e) compreende diferenças e semelhanças nas diferentes sociedades e culturas;
- f) percebe-se também como sujeito da história;
- g) estabelece relações entre a sua sociedade e outras sociedades em outros tempos e espaços;
- h) percebe traços da realidade manifestada nos diferentes documentos e linguagens utilizados;
- i) produz textos e análises em que emite opiniões e relações entre os conteúdos trabalhados;
- j) expressa sua compreensão do conteúdo através de outras formas de linguagens como a gestual, o desenho, a músicas, etc;
- l) compreende fato histórico como uma construção feita pelo historiador a partir das fontes selecionadas.

Para que estes critérios possam ser utilizados como forma de avaliação é necessário que o trabalho metodológico seja desenvolvido através de atividades problematizadoras que

promovam reflexão, pesquisa, diálogo, comparação e produção de texto que possibilitem ao aluno o entendimento do significado e da função social da realidade em que vive. É considerando esta perspectiva de avaliação que propomos a discussão do uso do **documento histórico**, pois o entendemos como a expressão das relações e da experiência humana, percebidas nas linguagens produzidas pelos variados grupos em diferentes contextos históricos, como: charges, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, vídeos, textos literários, poesias, pinturas, arquitetura, etc.

## UNIDADE 3: AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS

### 3.1 AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS TEXTUAIS

As possibilidades de estudo utilizando documentos históricos escritos são muitas. Em geral os livros didáticos já trazem exemplos destes documentos, e uma das habilidades que o trabalho com estes documentos históricos irá desenvolver no aluno é a capacidade de domínio da leitura de mundo. Fernando Seffner (2000, p. 270) aponta que a leitura de documentos históricos não é simplesmente para adquirir informações, visto que:

(...) se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos (...). A leitura histórica do mundo busca constituir-se como experiência na vida do aluno, capaz de auxiliá-lo a formular um projeto de vida para o futuro.

#### 3.1.1 Cartas

Trabalhar com cartas permite resgatar as histórias e experiências individuais dos envolvidos no processo histórico. Podemos usar cartas pessoais e/ou documentos oficiais como, por exemplo, a **Carta de Pero Vaz de Caminha** informando ao rei de Portugal sobre as terras encontradas ou então, a carta do Presidente Getúlio Vargas informando à nação as razões do seu suicídio. Os sites da FGV (Fundação Getúlio Vargas) <<http://www.fgv.org.br>>

e <<http://www.historianet.com.br>>, disponibilizam o texto completo da carta de Getúlio Vargas. Ao tratar uma carta como documento histórico é importante analisar a natureza da carta, o período histórico em que ela foi produzida, o estilo da escrita, o significado da carta, o conteúdo. Professor, vamos exemplificar uma atividade usando cartas:

## Carta 1

### CARTADO SR. LEÔNCIO ANTUNES PARA SUA NOIVA SRTA. IDÁLIA DE ARAÚJO

Morretes, 6 de setembro de 1913.

Adorada Idália

Mais uma vez todos te enviam muitas saudades e agradecem-te as que mandastes. Vamos todos bons.

Não respondi tua carta de 1º de maio a mais tempo porque me foi impossível, visto estar sobrecarregado de serviços e com hóspedes em casa.

Por essa falta, aliás involuntária, peço-te mil desculpas.

Sinto muitas saudades de você, tão fundas e, ao mesmo tempo, tão doces, que parecem serem veneno composto com mel.

Mas, graças a Deus, aproxima-se o dia venturoso em que poderemos descansar dessas mágoas e desses sofrimentos, unindo-nos para sempre por toda a vida.

Será obséquio de me avisar, com dois dias de antecedência, o dia em que virá.

Queira aceitar um efusivo e respeitoso aperto de mão deste teu noivo que te adora.

Leôncio Antunes

Ps.: Peço me recomendes à titia e a todos de tua casa.

Do mesmo

1. Essa correspondência foi enviada quinze dias antes do casamento.

## Carta 2

São Paulo, 25 de abril de 2005

O texto escrito abaixo é endereçado a você, ao seu vizinho, ao seu amigo, enfim, a todos os interessados em ajudar uma pessoa que têm muita curiosidade de **conhecer seu passado**. Eu, **Rubens Fletcher Alonso**, 33 anos, casado, arquiteto, moro em São Paulo capital, desde a minha adoção, onde no dia 14 de fevereiro de 1972, foi feito meu Registro de Nascimento. Acredito ter sido adotado de 1 a 5 dias antes desta data, pois meus pais adotivos (Roman Alonso Cuadra e Maria José Fletcher Alonso) foram até Joinville para concretizar essa nobre vontade de ter um filho. Não sei ao certo quantos dias eu tinha de vida quando ocorreu a adoção, mas pelo que sei, não tinha mais de um mês. Foi no hospital e maternidade **Darcy Vargas** onde tudo aconteceu, na época, segundo relatos, era administrado por freiras. Uma delas comunicou minha mãe por telefone que havia uma criança com as características desejadas, que imediatamente viajou de automóvel até Joinville.

Outra informação que tenho, é que uma das freiras comentou que meu pai biológico era uma pessoa muito inteligente e importante, e na maternidade as freiras me chamavam de: - galego. Tenho consciência que as informações fornecidas são muito restritas, mas eu tenho a esperança de pelo menos um dia saber a minha história, sendo ela alegre ou triste, não importa, pois a minha maturidade e a minha curiosidade transcendem qualquer coisa...

Gostaria de obter alguma informação, ou conhecer alguém que trabalhou na maternidade naquela época, é muito importante para mim.

Obrigado,  
Rubens Fletcher Alonso F. (11) 50772540 (11) 81481147.

Disponível em: <<http://www.ovizinho.com.br>> (Site do jornal paulistano online "O vizinho". Consultado em 15 de março de 2006).

### Proposta de avaliação usando cartas familiares

Analisar a carta como uma das formas de comunicação, observando que os dois exemplos citados são cartas pessoais. Na primeira carta, que o noivo endereçou à sua futura esposa,

pode ser observado o estilo de escrever respeitoso e delicado. O conteúdo da carta revela aspectos do cotidiano e do imaginário da época, como por exemplo, o tratamento entre os casais: “efusivo aperto de mãos”. Na segunda carta, o senhor Rubens conta rapidamente passagens da sua história de vida e procura localizar alguma pista que o leve a descoberta de seus pais biológicos.

Sugerimos que os alunos pesquisem inicialmente junto aos seus familiares e tragam diferentes cartas. Em grupos eles podem ler as cartas, situar os períodos em que elas foram escritas, os assuntos que contêm, o estilo (linguagem, termos próprios da época, uso de gírias). Na seqüência poderão montar um quadro resumo das cartas como por exemplo:

#### QUADRO 1 - RESUMO DAS CARTAS

Data e local em que a carta foi escrita	Autor e destinatário da carta	Assuntos tratados?	Personagens citados na carta:	Relação com o conteúdo estudado:

**Conteúdo:** Transformações na sociedade brasileira, na família e no cotidiano.

**Objetivo Geral:** Analisar as permanências e transformações nas relações familiares e no comportamento a partir das cartas



selecionadas.

**Série:** 3º Ciclo (5ª série e 6ª série).

**O que pode ser avaliado:**

- a) ampliar o conceito de família, entendendo este como um grupo de convivência e de relações de solidariedade, econômicas e afetivas, etc;
- b) diferenciação dos papéis familiares no passado e no presente;
- c) compreensão do processo histórico individual como parte do processo coletivo;
- d) percepção da carta pessoal como documento histórico familiar;
- e) percepção da carta como um documento que aponta indícios da cultura de uma época.

### 3.1.2 Músicas

A música é um documento histórico com uma linguagem presente no dia-a-dia do aluno. Ela revela o registro da vida cotidiana e do contexto social na visão dos seus autores. Podemos explorar em sala de aula diversos gêneros musicais: sertaneja e caipira, rap, rock, samba e pagode, erudita, pop, funk, bossa nova, gospel, marchinhas, etc. É importante o trabalho com músicas do cancionário popular, a chamada MPB que muitas vezes é desconhecida do aluno. Em geral, autores contemporâneos retratam em suas letras, uma visão de momentos, de acontecimentos sociais, políticos e econômicos que a sociedade

brasileira viveu.

As letras de música facilitam a compreensão histórica pelos alunos pela empatia que estabelecem entre eles e a reflexão do contexto em que vivem, bem como da relação com o passado. Como todos os documentos as músicas escolhidas devem estar relacionadas ao planejamento do conteúdo, aos conceitos e noções que se quer trabalhar. Vamos refletir sobre duas composições: *Aquarela do Brasil* e *Redescobrir*:

**Música:** Aquarela do Brasil

**Composição:** Ary Barroso (1939)

**Intérprete:** Gal Costa

**Álbum:** Millennium (coletânea)

Brasil!

Meu Brasil brasileiro

Meu mulato inzoneiro

Vou cantar-te nos meus versos

O Brasil, samba que dá

Bamboleio que faz gingar

Ô Brasil do meu amor

Terra de Nosso Senhor

Brasil! Brasil!

Pra mim... pra mim...

Ah... abre a cortina do passado

Tira a mãe preta do cerrado

Bota o rei Congo no congado

Brasil! Pra mim...

Deixa... cantar de novo o trovador

À merencória luz da lua

Toda canção do meu amor

Quero ver "essa dona" caminhando

Pelos salões arrastando

O seu vestido rendado

Brasil! Pra mim...

Pra mim... pra mim...

Brasil!  
Terra boa e gostosa  
Da morena sestrosa  
De olhar indiscreto  
O Brasil, samba que dá  
Bamboleio que faz gingar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor  
Brasil! Pra mim...  
Pra mim... pra mim...  
Ô... esse coqueiro que dá coco  
Onde amarro a minha rede  
Nas noites claras de luar  
Brasil! Pra mim...  
Ah... ouve essas fontes murmurantes  
Aonde eu mato a minha sede  
E onde a lua vem brincar  
Ah... esse Brasil lindo e trigueiro  
É o meu Brasil brasileiro  
Terra de samba e pandeiro  
Brasil! Pra mim...  
Pra mim... Brasil!  
Brasil! Pra mim...  
Pra mim... Brasil!

Estes versos da música *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, expressam uma idéia de nação brasileira, muito conhecida por crianças, jovens, adultos, visto que esta canção é muito explorada pela mídia. A partir da letra e da melodia de *Aquarela do Brasil*, que aspectos históricos poderiam ser discutidos com seus alunos? Como o compositor compreende a nação brasileira? Que elementos a identificam e a diferenciam de outras nações contemporâneas? Você concorda com os elementos que o compositor elegeu como representativos da nação brasileira? A época da composição e a origem social do compositor informam algo sobre os valores estéticos, raciais e culturais expressos nos

versos desta canção? É possível perceber, na atualidade, permanências na forma como o brasileiro pensa sua identidade? Há relações entre o pensamento da década de 1930 (época em que Ary Barroso a compôs) e os valores herdados de nosso passado escravista? Como os dicionários especializados conceituam o que é Nação? Seu aluno consegue re-elaborar sua concepção de Nação a partir destas problematizações?



Professor, ao ouvir *Aquarela do Brasil* que lembranças vêm a sua memória? Você identifica este música com o Brasil? Que músicas marcaram momentos importantes da sua vida? Na escola? No seu trabalho? O que a música significa na sua História de vida?

**Música:** Redescobrir

**Composição:** Luiz Gonzaga Junior

**Intérprete:** Elis Regina

**Álbum:** Moleque (1980)

Como se fora brincadeira de roda	memória
Jogo do trabalho na dança das mãos	macias
O suor dos corpos na canção da vida	História
O suor da vida no calor de irmãos	Magia
Como um animal que sabe da floresta	memória
É descobrir o sal que está na própria pele	macia
É descobrir o doce no lamber das línguas	macias
É descobrir o gosto e o saber das festas	Magia
Vai o bicho homem fruto da semente	Memória
Renascer da própria força, própria luz e fé	Memória
Entender que tudo é nosso e sempre estive em nós	História
Somos a semente, ato, mente e voz	Magia
Não tenha medo meu menino povo	Memória
Tudo principia na própria pessoa	Beleza

Vai como a criança que não teve o tempo	mistério
Amor se fazer é com prazer, que é como se fosse dor	Magia
Como se fora brincadeira de roda	memória
Jogo do trabalho na dança das mãos	macias
O suor dos corpos na canção da vida	História
O suor da vida no calor dos irmãos	Magia
Como se fora brincadeira de roda	memória
Jogo do trabalho na dança das mãos	Magia
O suor dos corpos na canção da vida	História
O suor da vida no calor de mãos	História

Nesta canção é possível explorar os conceitos de cotidiano, imaginário, permanência e mudança. Ao ouvir a música percebemos que o ritmo inicialmente lento e baixo, aos poucos se acelera e se eleva, o que nos remete ao movimento na História, à passagem de tempo. A imagem da brincadeira de roda lembra a idéia de união. As idéias de trabalho e de lazer podem ser associadas ao conceito de permanência. Esta música pode ser utilizada para trabalhar a concepção de História, refletindo com o aluno que a História está presente em tudo, que somos resultado de um processo histórico, mas que a escrita da História é feita pelo historiador que seleciona documentos e aspectos da realidade vivida.

Apontamos alguns aspectos nesta música que podem ser explorados em sala de aula, lembrando que são inúmeras as possibilidades de explorar o seu texto. De acordo com as perguntas dos alunos, o conhecimento que eles têm e o encaminhamento do conteúdo trabalhado, você pode estabelecer as relações possíveis a partir desta canção, com

outras músicas ou outros documentos. Antes de ouvir a música é importante contextualizar quem foi Elis Regina, a época que viveu, identificar outros intérpretes e compositores da MPB contemporâneos a Elis Regina, contextualizar a situação política do Brasil quando foi composta esta canção.



E você, professor, qual a sua interpretação da letra de *Redescobrir*? Você já utilizou músicas em suas aulas? Sugerimos que você elabore uma relação de letras de músicas e dos conteúdos nos quais elas podem ser utilizadas. Por exemplo, a música *Os sertões*, interpretada por Raimundo Fagner pode ser usada para trabalhar temas como a República Velha, o cangaço, os movimentos messiânicos, etc.



No *site*: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (vol. 25, n. 67, set./dez. 2005) você encontrará o artigo da historiadora Katia Maria Abud, “Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história”, que poderá ajudá-lo a refletir sobre o uso de músicas no processo de ensino e na avaliação do conteúdo da História.

### 3.1.3 Poemas e Textos Literários

É possível estabelecer diversas relações entre a literatura e a história. Porém, cada uma mantém a sua especificidade e o seu objeto. A literatura muitas vezes pode servir como auxílio ou como um instrumento no trabalho do historiador. Observe que sempre que a televisão ou o cinema fazem adaptações de um romance histórico, a produção conta com a participação de um historiador que contextualiza o período, subsidia a pesquisa da cultura material da época, tentando aproximar a produção do contexto histórico em que os fatos ocorreram. Podemos citar como exemplo o seriado *A Muralha*, exibido no ano 2000, que narrou os feitos dos paulistas no povoamento e ocupação do território brasileiro.

O professor pode utilizar em sala de aula trechos de um romance e problematizar uma realidade histórica, um momento ou um fato histórico. É preciso cuidar com a contextualização, abordar a vida do autor, discutir o período que ele viveu, expondo para os alunos os fatos e acontecimentos da época que levaram o autor a escrever tal texto e como este se relaciona ao momento presente. Tanto a literatura quanto a poesia podem ser usadas como documentos históricos, ressaltando que o texto literário é uma visão de mundo a partir da criação do autor. Segundo Paul Veyne (1982, p.11):

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, a primeira vista, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tão pouco o faz o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória quando evocamos os dez últimos anos que vivemos.

Temos vários exemplos de textos literários que podem ajudar a entender a História do Brasil, que vão de crônicas de viajantes do século XV ao século XIX, passando pelos aspectos da cultura indígena nas obras de José de Alencar, aos textos abolicionistas de Castro Alves, Luis Gama ou José do Patrocínio; o cotidiano da vida no Rio de Janeiro e em Salvador através das obras de Machado de Assis, Aluísio de Azevedo e Jorge Amado; o retrato da Revolta de Canudos, por Euclides da Cunha (*Os sertões*), das memórias de um preso político, em Graciliano Ramos; a construção de um mito em *O Cavaleiro da Esperança* de Jorge Amado e de outros tantos exemplos que poderíamos citar.



No *site* <<http://www.portfolium.com.br>> há um texto de Vivianne Milward de Azevedo, da UFOP, intitulado *Literatura e história: uma questão narrativa*. Sugerimos a sua leitura para aprofundamento do tema.



## Proposta de avaliação a partir poemas

### Romance XXIV ou da Bandeira da Inconfidência

(...)

Atrás de portas fechadas,  
à luz de velas acesas,  
brilham fardas e casacas,  
junto com batinas pretas.  
E há finas mãos pensativas,  
entre galões, sedas, rendas,  
e há grossas mãos vigorosas,  
de unhas fortes, duras veias,  
e há mãos de púlpito e altares,  
de Evangelhos, cruces, bênçãos.

Uns são reinóis, uns, mazombos;  
e pensam de mil maneiras;  
mas citam Vergílio e Horácio,  
e refletem, e argumentam,  
falam de minas e impostos,  
de lavras e de fazendas,  
de ministros e rainhas  
e das colônias inglesas.

Atrás de portas fechadas,  
à luz de velas acesas,  
uns sugerem, uns recusam,  
uns ouvem, uns aconselham.  
Se a derrama for lançada,  
há levante, com certeza.

(...)

Atrás de portas fechadas,  
à luz de velas acesas,  
entre sigilo e espionagem,  
acontece a Inconfidência.  
E diz o Vigário ao Poeta:  
"Escreva-me aquela letra  
do versinho de Vergílio..."  
E dá-lhe o papel e a pena.  
E diz o Poeta ao Vigário,  
com dramática prudência:  
"Tenha meus dedos cortados  
antes que tal verso escrevam..."  
LIBERDADE, AINDA QUE TARDE,  
ouve-se em redor da mesa.  
E a bandeira já está viva,

e sobe, na noite imensa.  
 E os seus tristes inventores  
 já são réus pois se atreveram  
 a falar em Liberdade  
 (que ninguém sabe o que seja).

(...)

Ó vitórias, festas, flores  
 das lutas da Independência!  
 Liberdade - essa palavra,  
 que o sonho humano alimenta:  
 que não há ninguém que explique,  
 e ninguém que não entenda!  
 E a vizinhança não dorme:  
 murmura, imagina, inventa.  
 Não fica bandeira escrita,  
 mas fica escrita a sentença.

MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Ed. Letras e Artes, 1965. p. 70. Disponível em:  
 <[http://www.releituras.com/cmeireles\\_romanceiro.asp](http://www.releituras.com/cmeireles_romanceiro.asp)> (consultado em 22 de março de 2006).

Aqui temos o exemplo de um texto em forma de um poema. São fragmentos de *Romanceiro da Inconfidência*, escrito em 1953 pela poetisa Cecília Meireles (1901 - 1964). Este poema é considerado sua obra-prima, que estudou durante cinco anos a História do século XVIII para escrever uma narrativa rimada na qual conta a sua versão dos fatos da Inconfidência Mineira.



No *site*: <<http://www.ufsm.br/corpus/public/frag01.pdf>> há uma análise da relação entre a História da Inconfidência Mineira e o poema de Cecília Meireles no texto *História, memória e mito no Romanceiro da Inconfidência* de Silvia Lobato Paraense.

**Conteúdo:** Conjuração Mineira

**Objetivo geral:** Analisar fragmentos do poema de Cecília Meireles para entender como ela apreendeu a participação da sociedade no Movimento da Inconfidência.

**Série:** 3º Ciclo (5ª série e 6ª Série).

**O que pode ser avaliado:**

- a) construção dos conceitos: inconfidência, conjuração, colonização, derrama, tributação, emancipação política;
- b) compreensão do processo histórico e dos participantes no movimento;
- c) percepção do poema enquanto uma representação criada pelo olhar da autora;
- d) relação passado/presente na construção de um símbolo: a bandeira do Estado de Minas Gerais;
- e) contextualização do período histórico: o processo de colonização da América por nações européias, a carga tributária imposta pela coroa portuguesa aos proprietários brasileiros;
- f) significado da “Derrama” no contexto colonial na região das Minas Gerais.

Professor, o trecho do poema pode ser trabalhado junto com outros textos. No *site*: <<http://www.historianet.com.br>> você encontra textos escritos por historiadores sobre a Inconfidência Mineira, inclusive o texto da sentença de Tiradentes e textos

sobre outras manifestações que ocorreram no Brasil colonial como a Conjuração Mineira. Estes textos podem ser analisados conjuntamente numa perspectiva de compreender estes movimentos como movimentos de rebeldia e resistência ao domínio português. É possível refletir que tanto a Inconfidência como a Conjuração movimentos de resistência que abriram caminho para a Independência do Brasil em 1822.

Proposta de avaliação a partir de textos literários.

### Texto 1

(...) Há bem pouco tempo que existiam ainda em certas ruas desta cidade cruces negras pregadas pelas paredes de espaço em espaço. Às quartas-feiras e em outros dias da semana saía do Bom Jesus e de outras igrejas uma espécie de procissão composta de alguns padres conduzindo cruces, irmãos de algumas irmandades com lanternas, e povo em grande quantidade; os padres rezavam e o povo acompanhava a reza. Em cada cruz parava o acompanhamento, ajoelhavam-se todos, e oravam durante muito tempo. Este ato, que satisfazia a devoção dos carolas, dava pasto e ocasião a quanta sorte de zombaria e de imoralidade lembrava aos rapazes daquela época, que são os velhos de hoje, e que tanto clamam contra o desrespeito dos moços de agora. Caminhavam eles em charola atrás da procissão, interrompendo a cantoria com ditérios em voz alta, ora simplesmente engraçados, ora pouco decentes; levavam longos fios de barbante, em cuja extremidade iam penduradas grossas bolas de cera. Se ia por ali ao seu alcance algum infeliz, a quem os anos tivessem despido a cabeça dos cabelos, colocavam-se em distancia conveniente, e escondidos por trás de um ou de outro, arremessavam o projétil que ia bater em cheio sobre a calva do devoto; puxavam rapidamente o barbante, e ninguém podia saber donde tinha partido o golpe. Estas e outras cenas excitavam vozeria e gargalhadas na multidão. Era a isto que naqueles devotos tempos se chamava correr a via-sacra. O menino, como já dissemos, estremeceu de prazer ao ver aproximar-se a procissão. Desceu sorrateiramente a soleira, e sem ser visto pelo padrinho colocou-se unido à parede entre as duas portas da loja, levantando-se na ponta dos pés para ver mais a seu gosto. Vinha aproximando-se o acompanhamento, e o menino

palpitava de prazer. Chegou mesmo defronte da porta; teve ele então um pensamento que o fez estremecer; tornou-se a lembrar das palavras do padrinho: "farte-se de travessuras"; espiou para dentro da loja, viu-o entretido, deu um salto do lugar onde estava, misturou-se com a multidão, e lá foi concorrendo com suas gargalhadas e seus gritos para aumentar a vozeria. Era um prazer febril que ele sentia; esqueceu-se de tudo, pulou, saltou, gritou, rezou, cantou, e só não fez daquilo o que não estava em suas forças. Fez camaradagem com dois outros meninos do seu tamanho que também iam no rancho, e quando deu acordo de si estava de volta com a via-sacra na igreja do Bom Jesus.

ALMEIDA, M. A. Memórias de um Sargento de Milícias. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/milicias.html>>.

## Texto 2

(...) Íamos à missa nos domingos. Todos abriam os livrinhos, para que o diretor os visse atentos. Eu não abria o meu. Deixava apenas fugir-me o espírito para o alto e aderir à abóbada como as decorações sagradas, ajustar-se estreitamente nos detalhes da arquitetura do templo como o ouro sutil dos douradores, conservar-se lá em cima, ávido ainda de ascensão, ambicioso de céu como a baforada dos turibulos.

Havia acessos comunicativos de tosse que lavravam nas fileiras. Eu não tossia. Havia convulsões de riso, mal contidas no lenço, mal dominadas por um olhar de Aristarco, de joelhos à frente do colégio e mãos cruzadas sobre o castão do unicórnio; como certa vez que um cão brejeiro e sem princípios, mesmo ao elevar-se a santa Partícula, entrou e escapou-se com o casquete de um fiel contrito. Eu resistia ao riso.

Cantávamos ao coro em dias solenes. Melhor organização vocal possuiria o Orfeão do que a minha; mas se cantassem os corações em vez dos lábios, nenhum hino evolaria mais largo, mais belo que o meu. Traziam-nos água com açúcar num jarro de vidro para molhar as cordas vocais. Eu rejeitava esta doçura terrena.

O Ateneu concorria para o brilhantismo das procissões. Eu me embrulhava amplamente na opa, encarnada como os sacrifícios, que me podia enrolar três vezes: empunhava uma tocha que me martirizava os dedos com os pingos ardentes de cera. E lá ia, cobijando ainda a força lombar dos mascates para ter às costas, eu só, aqueles pesados andores; invejando o garbo ao presidente da Filarmônica particular Prazer do Rio Comprido, que vinha após no préstito, com o estandarte S.P.M.P.R.C., e o punho atlético de um equilibrista de perchas para levar

correto e rijo os balançados guiões.

Com que tristeza, ao entrar a procissão, quando o diretor nos mandava seguir para o colégio, com que tristeza não espiava de longe, pela porta, o interior flamejante do templo! Lá ficava a festa de Deus... e nós para o Ateneu soturno, em marcha inexorável! Eu sacudia a cabeça com desespero; não podia sofrer a privação daquela alegria, gozar na alma a orgia de fogo dos altares, subir com o pensamento, degrau, degraus, ao trono cintilante, arrojando-se para cima na escalada da Glória.

Depois desses entusiasmos foi-se-me a religião escurecendo.

Era meu vizinho, na sala geral do estudo, Barreto, um personagem duplo, que representava, nas horas de recreio, a folgança em pessoa e tinha momentos de meditação trevosa com esgares de terror e falava da morte, da outra vida, rezava muito, tinha figas de pau, bentinhos, medalhazinhas em cordões, que saltavam fora do seio ao brinquedo.

POMPÉIA, R. O Ateneu. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

**Conteúdo:** Aspectos da cultura e sociedade brasileira.

**Objetivo geral:** Analisar a partir dos recortes de textos uma leitura sobre as manifestações religiosas como parte do cotidiano e vivência da sociedade brasileira.

**Série:** 3º Ciclo (5ª série e 6º série).

**O que pode ser avaliado:**

- a) comparar a expressão de religiosidade nos dois textos, contextualizando o momento histórico e tipo de sociedade retratados (urbana/rural, interior/capital);
- b) perceber o cotidiano e as relações de sociabilidade estabelecidas nos espaços religiosos, permeadas pelo imaginário católico;
- c) identificar as diferentes formas de interação que adultos, crianças e jovens estabelecem com seus pares nestes

- espaços de religiosidade;
- d) perceber permanências e mudanças na religiosidade do brasileiro na atualidade, comparando cidades do interior com grandes centros urbanos.

O texto 1 é do livro *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, publicado inicialmente como folhetim em 1853. O autor é natural do Rio de Janeiro e veio de uma família pobre. Chegou a entrar na faculdade de Medicina aos 17 anos, mas não pode concluir o curso e acabou se direcionando para a atividade de jornalista. Na época seu livro não foi bem aceito, hoje é considerado uma das grandes obras da literatura brasileira do século XIX.

O texto 2 é do livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, também editado como folhetim em 1888. É um romance autobiográfico no qual o autor conta as suas memórias enquanto estudante no Colégio Ateneu. Raul Pompéia veio de uma família com bom nível financeiro, estudou e se formou em Direito, participou ativamente do movimento abolicionista.

Os dois textos são fragmentos de romances escritos no século XIX, com três décadas de diferença entre as publicações. Ambos têm um elemento comum a qualquer localidade do Brasil no século XIX: a religiosidade católica.



Após a leitura, análise e contextualização dos autores e da época estabelecer relações com o presente; abordando os aspectos da religiosidade, do comportamento, da infância, das formas de lazer, visto que a prática religiosa era um acontecimento social de grande importância nos dois contextos históricos. Lembrando que os dois documentos apresentam as relações culturais do momento em que foram escritos e exemplificando que o texto literário apresenta relações históricas.



Você pode encontrar muitas obras da literatura brasileira digitalizadas nos seguintes *sites*:

<<http://www.cce.ufsc.br>> e

<<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos>>.

### 3.1.4 Texto jornalístico

O texto jornalístico está presente na escola através de revistas, jornais, periódicos e da própria Internet. É necessário pensar que este tipo de texto escrito com finalidade informativa não tem os rigores do método que o historiador utiliza na sua pesquisa e elaboração. Porém, como os textos literários, o texto jornalístico pode ser usado como documento histórico visto que expressa a visão cultural de cada época, a posição do meio de comunicação



no qual foi publicado.

O uso metodológico de textos jornalísticos deve passar pelos cuidados, tais quais os demais documentos: contextualização do período, problematização, análise das relações históricas, conceitualização e percepção das relações de temporalidade.

### **Proposta de avaliação a partir textos jornalísticos**

Vamos partir de dois exemplos de textos jornalísticos, de épocas diferentes, mas que tratam de um mesmo tema. O primeiro foi publicado na *Gazeta da Tarde* no Rio de Janeiro, em 1882; o segundo texto foi publicado na Internet, no *site* do jornal Folha de São Paulo, em 2006:

#### **Texto 1**

A Abolição da escravidão é uma necessidade da honra e da paz nacional. O escravo é na nossa sociedade uma vergonha e uma ameaça. A corrente negra continuou a atravessar o Atlântico e a trazer para nossas plagas uma população de galés que no tinir de suas cadeias, nos deixou o atavismo fatal da humilhação. O escravo assimilou a nação e se tornou o seu símbolo. Concentrando em si a nossa riqueza, a nossa pátria está nos seus músculos. No dia em que as claridades do direito forem alvorear, na espessa e agoureira sombra de três séculos de ignorância a submissão, o dia da justiça, neste dia se interromperá de súbito para as atuais classes dirigentes a vida de prestígio e de força, e o país se verá fatalmente abalado por uma crise tremenda.

Disponível em: PATROCÍNIO, J. *Gazeta da Tarde*. Rio de Janeiro (07/08/1882).

## Texto 2

ONG comemora dia de luta contra o racismo

21/03/2006

Da Folha Online

A Afrobras, ONG que administra a universidade Zumbi dos Palmares comemora nesta terça-feira o dia Dia Internacional de Luta contra Discriminação Racial, instituído pela ONU.

A ONG realiza uma cerimônia na qual empresários que promoveram ações afirmativas para a população negra serão homenageados. Para José Vicente, reitor da universidade, as atitudes afirmativas são um dos poucos motivos de comemoração.

"Em regra, a invisibilidade do negro ainda é geral nos postos de prestígio e *status* de poder, no ensino superior e nos meios de comunicação, mas há algumas ações pontuais", diz Vicente.

Vicente se refere à adoção de cotas para negros oriundos do sistema público de educação em várias instituições de ensino superior, inclusive públicas. "Hoje este tema está na agenda. Existe quem concorde e quem discorde, mas o tema está sendo discutido, o que é importante".

O dia 21 de março foi escolhido pela ONU para as comemorações do Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial por causa do Massacre de Shaperville, ocorrido na África do Sul em 1960. Sessenta e nove negros morreram em um protesto pacífico depois que autoridades abriram fogo contra o grupo. (...)

Disponível em:

<<http://www.1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u119599.shtml>>  
(acessado em 12 de julho de 2006).

**Conteúdo:** Aspectos da sociedade brasileira, escravidão, discriminação racial.

**Objetivo geral:** Analisar a partir dos textos as relações sociais, econômicas e políticas que envolvem o contexto da escravidão negra e a herança que esse sistema legou para a sociedade atual.

**Série:** 3º Ciclo (5ª série e 6ª série).

**O que pode ser avaliado:**

- a) conceitos de escravidão, de abolicionismo, liberdade, preconceito, racismo;
- b) contextualização histórica da situação do negro no passado e no presente;
- c) comparação dos objetivos e das ações do movimento abolicionista no século XIX e do movimento negro ao longo do século XX;
- d) percepção da discriminação racial como permanência das relações sociais praticadas durante o período escravista.

Pensando a respeito do documento 1, pode-se problematizar: Quem era José do Patrocínio? O que significa a “Pátria está nos seus músculos”, referindo-se aos escravos? O que significava para José do Patrocínio a abolição da escravidão? Qual era a preocupação manifestada no jornal em relação aos negros?

O documento 2, um texto jornalístico bastante recente mostra uma rápida análise da situação atual da população negra e da sua realidade no Brasil atual. Para este texto poderíamos formular as seguintes problematizações: É possível identificar quais preocupações em relação aos negros na atualidade? O que são políticas de ações afirmativas? Como os meios de comunicação exploram as datas históricas referentes à memória das etnias negras?

A partir dos dois textos podemos fazer uma reflexão e elaborar um outro texto procurando analisar a situação dos segmentos da sociedade que são vítimas da discriminação e da intolerância na sociedade brasileira hoje.

Agora um outro exemplo de texto jornalístico. Este é da década de 1950 do jornal paranaense *Gazeta do Povo*, em um período em que as mulheres estavam começando a conquistar espaço no mercado de trabalho. Veja a opinião do jornalista a este respeito:

### Texto 3

Lugar de Mulher é em casa

Ela deve conservar a limpeza da casa ou do apartamento deve preparar a comida: fazer as compras, consertar o vestuário; alimentar as crianças, etc. Se a mulher já tem filhos mais crescidos, ela aproveita para corrigir suas lições de casa, para-lhe responder as perguntas imprevistas. Ela tem mil e uma coisa para realizar e estas coisas nunca podem esperar devem ser resolvidas rápida e sistematicamente, para não atrapalhar a vida da família (...)

A mulher moderna começa a compreender que se o trabalho fora de casa é recompensado pelos salários bastante elevados pelas rendas, ao mesmo tempo em casa a desordem tomou conta, o que ela não pode resolver durante as poucas horas da noite, quando está em casa (...) e não se pode dizer que o trabalho executado por uma empregada possa substituir completamente o trabalho realizado por uma dona de casa.

(...) Sem sombras de dúvida o lugar da mulher é no lar.

Extraído de: *Gazeta do Povo*. Curitiba, 24 de janeiro de 1954.

Neste texto podemos analisar o pensamento da época em relação à mulher, ampliar a discussão para a situação da mulher

hoje, as conquistas e problemas gerados pela emancipação feminina, o que se entendia na visão do jornal por “moderna”, o que se entende hoje, o preconceito que ainda existe. Podemos a partir deste texto solicitar aos alunos que pesquisem em revistas e jornais atuais, e descrevam como eles tratam a questão do trabalho da mulher.



Professor, já apontamos diferentes exemplos do uso de documentos escritos. Sugerimos que agora você escolha um (pode ser um relato de viajante, um diário pessoal, um artigo da Constituição ou da legislação municipal, etc) e elabore questões problematizadoras para os alunos e critérios para sua avaliação utilizando este documento. Lembre-se que utilizar documento no processo avaliativo pressupõe que estes também foram usados durante a construção do conteúdo.

### 3.1.5 Literatura de Cordel

Professor, você sabe a origem do nome cordel? No início, as rimas, repentes e desafios eram escritos em folhas e penduradas em um varal de corda, daí veio o nome cordel. A literatura de cordel é uma forma de poesia folclórica e popular com raízes no Nordeste do Brasil. Consiste em poemas chamados romances

que são impressos em folhetins que falam do amor, do sofrimento, da política ou da aventura num discurso heróico de ficção. A literatura de cordel identifica o homem pobre do nordeste com as suas crenças e valores.

O cordel já foi no passado uma forma de jornalismo e ainda hoje o cordelista cria o cordel a partir de acontecimentos do presente. Há folhetos de cordel que tratam dos mais diversos assuntos, de acordo com a época: as guerras mundiais, o menor abandonado, o divórcio, o racismo, a AIDS e assim por diante.

### **Proposta de avaliação através do uso do cordel**

A seguir vamos dar um exemplo de um trecho de cordel que trata da Guerra de Canudos:

Com a doutrina infiel  
Seu nome era Antonio  
Vicente Mendes Maciel (...)

Para iludir ao povo ignorante do sertão  
Inventou fazer milagre  
Dizia em seu sermão  
Que virava a água em leite  
Convertia as pedras em pão.

Os homens mais perversos  
De instintos desordeiros  
Desertor ladrão de cavalos  
Criminoso e feiticeiro  
Vieram ilustrar as tropas do fanático conselheiro.

Extraído de: CURRAN, M. J. História do Brasil em Cordel. São Paulo: EDUSP, 2005.

Canudos foi um movimento popular na interior da Bahia no final do século XIX, que surgiu após a Proclamação da República. Neste cordel o autor concorda com o governo da época que passava a idéia de que os revoltosos eram fanáticos e criminosos. Já este outro trecho de cordel possui uma posição bem diferente em relação ao mesmo período:

Proclamada a República  
A esperança ressurgiu  
Mas o povo foi excluído  
da política do Brasil.

Primeiros anos da república  
você não tem opção  
Café com leite era a receita  
Que dominava a nação  
São Paulo e Minas eram os Partidos  
Não existia oposição.  
(...)  
Proprietários de terra eram coronéis  
Quanto mais jagunço mais tinha valores  
Do governo federal recebiam verbas  
E davam a seus munícipes favores  
Esse compromisso era chamado  
Política dos governadores

Extraído de: SILVA, H. C. A guerra de Canudos (inédito), Palmeira dos Índios AL (outubro de 2000).

**Conteúdo:** Movimentos sociais do período republicano, messianismo.

**Objetivo Geral:** Analisar a partir dos textos as relações sociais, econômicas e políticas dos movimentos sociais do período republicano.

**O que pode ser avaliado:**

- a) a construção dos conceitos e categorias: república, coronelismo, jagunços, movimentos messiânicos;
- b) compreensão da conjuntura histórica em que prevaleciam formas de legitimação do poder conhecidas como **política dos governadores e política do café-com-leite**;
- c) percepção das duas formas de representação sobre o mesmo acontecimento;
- d) a permanência e sucessivas re-elaborações da memória sobre este episódio histórico entre as populações do interior da Bahia, Alagoas, Sergipe, Paraíba e Pernambuco.

São dois cordéis referentes a um mesmo contexto histórico, são exemplos de possibilidade de trabalho com o cordel no ensino de História, comparando duas visões.



No *site*:

<<http://www.revista.agulha.nom.br/cordel.html>>, você encontra vários exemplos de cordel, inclusive a obra do poeta Patativa do Assaré. Outro *site* que traz cordéis e referências sobre o tema é <<http://www.secrel.com.br/jpoesia>>. No *site* <<http://www.dominiopublico.gov.br>> você encontra textos, músicas e iconografias.





Mostramos algumas das modalidades de textos que podem ser trabalhados no ensino de História. Agora propomos que você pesquise outras possibilidades de documentos escritos e elabore um roteiro básico de trabalho para cada documento pesquisado. Neste roteiro deve constar: conteúdos, objetivos gerais, metodologia e critérios para avaliação.

### 3.2 AVALIAÇÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS IMAGÉTICOS

Vivemos num mundo cercado por imagens, fotografias, televisão, cinema, revistas, cartazes, anúncios em *outdoor*, caricaturas, etc. São linguagens que também podem ser usadas como documentos históricos. O uso destas linguagens, como qualquer outro documento, exige um tratamento metodológico para não se tornar apenas uma ilustração nas aulas de História. As imagens enquanto documentos podem ser móveis, como o cinema e a televisão, ou imóveis, como as reproduções fotográficas, obras de arte, gravuras etc.

Ao utilizar um documento audiovisual no processo de ensino ou na avaliação o professor deve levar em consideração três dados: **1) do que trata o documento? 2) o que o aluno domina sobre o conteúdo do documento; 3) o que o documento representa**

**no contexto didático?** O ponto de partida para uma análise sobre imagens pode ser a pergunta: — Quem fala a quem?

Devemos considerar sempre as atividades do imaginário mental do aluno e como ele relaciona este imaginário com as representações lingüísticas, ou seja o que ele **cria** ao se ver diante de uma imagem e como ele expressa este universo mental, visto que aí estão presentes emoções, reflexões, percepções e análises relacionais.

Outras questões que vão nortear a prática do trabalho com documentos imagéticos :

- Qual a reflexão que há entre os saberes históricos e sua inscrição sob a forma de imagens?
- Qual a competência iconográfica do professor e do aluno para a leitura de imagens?

As respostas a estas questões devem ser pautadas pela seleção de documentos, pelo planejamento e pelos objetivos do trabalho com um conteúdo.

Uma fonte de imagens presente no cotidiano da sala de aula é o livro didático. Em geral, este suporte é rico em imagens que podem ser trabalhadas para a problematização de conteúdos ou temas históricos. Circe Bittencourt afirma que para levar o aluno

a ler as imagens presentes nos livros didáticos deve se iniciar pela separação da ilustração do texto escrito para sem interferência inicial da interpretação do professor ou das legendas escritas.

Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as imagens[...] o aluno ao descrever o que está vendo estabelece articulações com outras experiências porque “a imagem finita, simultânea, é percebida pelo olho mas transmitida pela palavra.”(LEITE) Partindo desta leitura inicial e interna da própria ilustração, torna-se possível especificar o seu conteúdo: tema, personagem representado, espaço, postura, vestimenta que indicam o retrato de uma determinada época. Assim é necessário estar identificado no diálogo com os alunos qual conhecimento está sendo obtido por intermédio de imagens (BITTENCOURT, 1998, p. 88).

Ainda segundo Circe Bittencourt, após a leitura interna é o momento de uma leitura externa, ou seja, de questionar como, quando, por quem, em que condições foi produzida a imagem para então relacionar ao conteúdo do livro didático, a comparação com outras obras didáticas de outros momentos. “Isto para fazer o aluno perceber diferentes interpretações sobre a mesma temática” (BITTENCOURT, 1998, p. 89).

Esta proposta de análise de Bittencourt pode ser utilizada para outros trabalhos com imagens além das que estão presentes nos livros didáticos. Consideramos importante que as imagens sejam sempre lidas de forma crítica, interpretadas e analisadas nos seu conteúdo e relacionadas ao cotidiano do aluno.



Professor, você encontra na *Internet sites* que analisam fotografias, apresentam resumos de filmes e informações técnicas sobre cinema e história, apresentam *charges*, como por exemplo os *sites*:

<<http://www.comciencia.br/especial/cinema/cine03.htm>> e <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/acervo/audiovisual/visual/maeppreho.html>>.

No endereço a seguir você encontra um texto de fundamentação sobre o uso da fotografia como documento no ensino de história: <<http://www.uepg.br/rhr/v5n2/henriquefinal.htm>>.

### 3.2.1 Fotografias

A fotografia surgida no século XIX tem uma história e o desenvolvimento tecnológico dela constitui um dos aspectos a serem analisados em sala de aula. Podemos lembrar que o *flash* começa a ser usado somente no século XX em 1917. Já no final do século XX, as câmeras fotográficas se sofisticaram tanto que permitem inúmeros recursos, como montagens e o uso de programas de computador pode alterar ou modificar qualquer imagem ou situação. Além disso, estes recursos tornaram-se acessíveis a muitas pessoas através das câmeras digitais. A fotografia sem dúvida faz parte do cotidiano dos alunos.

Contudo, a fotografia requer cuidados metodológicos, como qualquer documento histórico. Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad (1997, p. 406) afirmam:

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também e principalmente, pelo passado que ela trás à tona. Um passado que revela através do olhar fotográfico, um tempo e um espaço que fazem sentido. Um sentido individual que envolve a escolha efetivamente realizada; e outro coletivo, que remete o sujeito a sua época. A fotografia assim compreendida deixa de ser uma imagem retirada do tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo .

Geralmente, a fotografia é vista pelo aluno como prova do real, dos fatos ocorridos. Porém, como qualquer outro documento histórico ela não pode ser aceita de imediato sem contextualização. De acordo com Boris Kossoy (1999, p. 22):

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma ingênua, inocente, mas que é, todavia o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado.

A fotografia é uma imagem congelada de um instante que foi selecionado pelo fotógrafo, como destaca Kossoy (1999, p. 22-23):

Não raro nos defrontamos com imagens que a história oficial, a imprensa, ou grupos interessados se encarregam de atribuir um determinado significado com o propósito de caírem realidades e verdades. Cabe aos historiadores e especialistas no estudo das imagens, a tarefa de desmontagem de construções ideológicas

materializadas em testemunhos fotográficos. Decifrar a realidade interior das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, as finalidades para as quais foram produzidas é a tarefa fundamental a ser empreendida.

A fotografia, portanto permite tanto análise do conteúdo reproduzido por ela, quanto a análise da própria fotografia em si. É necessário para isso distinguir na fotografia **o que é visto** do **significado do que é visto**. Também é preciso considerar que as fotografias têm por trás uma intencionalidade.

Segundo Marcos Napolitano (1998), durante a Segunda Guerra Mundial, o órgão de propaganda de Hitler já usava a fotografia em jornais e revistas internacionais para divulgar os ideais políticos da Alemanha nazista. Na Inglaterra, a intenção era mostrar pelas fotos como os ingleses lutavam de forma “limpa” na guerra.

Por outro lado, mesmo as fotos antigas de família não pode ser compreendida como um extrato da realidade. Lembre-se que muitas vezes era a única foto que as pessoas tiravam na vida e, portanto, o vestuário e as poses revelam sempre uma intenção, que em geral era mostrar harmonia e perfeição.

As fotografias utilizadas nos meios de comunicação, que muitas vezes são as que o aluno tem maior proximidade, segundo Kossoy (1999, p. 54):

(...) não se finaliza com a materialização da imagem através do

processo de criação do fotógrafo. Não é nenhuma novidade que a produção da representação, tal como ela é empreendida pelo fotógrafo, tem seqüência ao longo da editoração da imagem. É o que poderíamos chamar de pós-produção, isto é quando a imagem se vê objeto de uma série de “adaptações” visando sua inserção na página do jornal, da revista, do cartaz, etc. Tratam-se de alterações físicas em sua forma, como por exemplo os “cortes” ou mutilações que se fazem em seu formato original com o objetivo de que ela simplesmente se encaixe em determinado espaço da página, ou que mostre apenas parte do assunto, segundo algum interesse determinado do editor.

Neste sentido são muitas as possibilidades de manipulações elaboradas pelos meios de comunicação impressa. Desde sempre as imagens foram vulneráveis às alterações de seus significados em função do título que recebem, dos textos que ilustram, das legendas que as acompanham, da forma como são paginadas, dos contrapontos que estabelecem quando diagramadas com outras fotos, etc.

### **Passos para o trabalho com a fotografia em sala de aula:**

- 1) contextualização: data, local, quem fotografou, como está conservada, se a foto é uma montagem, situações irreais.
- 2) análise do conteúdo da fotografia: imagem propriamente dita; se o contexto da fotografia está ligado ao mundo público ou privado.
- 3) construção de seqüências de acordo com o conteúdo estudado.



Professor, para você conhecer mais sobre o uso da fotografia como documento histórico, as possibilidades e limitações desta linguagem sugerimos a leitura do texto *História e Fotografia* no endereço <<http://www.highrisemarketing.com/djweb/historia/fotorealidade/fotorealidade.html>>.

### 3.2.2 Charges e Caricaturas

Outras formas de imagens que podem ser usadas na sala de aula são as caricaturas e as charge. Ambas expressam um momento histórico representado pela capacidade de humor do desenhista. O caricaturista consegue representar com um desenho situações que muitas vezes os historiadores necessitam de muitas páginas escritas.

Tem-se notícias de que os egípcios antigos já utilizavam esta linguagem como forma de satirizar situações e personalidades políticas. A força da caricatura está justamente no exagero de algum dos traços do personagem que foi retratado. A caricatura representa uma crítica mas:

Para que esta crítica se realize, socialmente falando é fundamental que seu público consumidor saiba decodificar as linhas expressivas que formam a imagem e que apontam uma referência na realidade. Logo, numa análise da caricatura em sua inserção numa dada historicidade é fundamental sabermos qual o tipo de público que ela atingia, qual o veículo que a divulgava. No aspecto de sua recepção social, a caricatura tanto pode reforçar estereótipos sociais, quanto problematizar estes estereótipos e deslocar suas referências. Esta é uma questão que o professor deve tentar mapear, numa análise desse tipo de documento (NAPOLITANO, 1998, p. 50).

**Proposta de avaliação de um conteúdo utilizando música, charge e fotografia.**



## Música 1

**Música:** Coração de Estudante.

**Composição:** Wagner Tiso e Milton Nascimento.

**Intérprete:** Milton Nascimento.

**Álbum:** Três Pontas (1983).

Quero falar de uma coisa, adivinha onde ela anda?  
 Deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar  
 Bem mais perto que pensamos  
 A folha da juventude é o nome certo desse amor.  
 Já podaram seus momentos desviaram seu destino  
 Seu sorriso de menino quantas vezes se escondeu  
 Mas renova-se a esperança  
 Nova aurora a cada dia e há de se cuidar do broto  
 Pra que a vida nos dê flor e fruto.  
 Coração de estudante Há de se cuidar da vida  
 Há de se cuidar do mundo  
 Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho espalhados no caminho  
 Verdes plantas e sentimentos  
 Folhas, coração, juventude e fé.

## Música 2

**Música:** Carta à República.

**Composição:** Milton Nascimento e Fernando Brant.

**Intérprete:** Milton Nascimento.

**Álbum:** Yauaretê (1987).

Sim, é verdade a vida é mais livre  
 o medo já não convive nas casas, nos bares, nas ruas com o povo daqui,  
 e até dá pra pensar no futuro e ver nossos filhos crescendo sorrindo  
 mas não posso esconder a amargura ao ver que  
 o sonho anda prá trás e a mentira voltou, ou será  
 mesmo que não nos deixará?  
 A esperança que a gente carrega é um sorvete em pleno sol.  
 O que fizeram da nossa fé?  
 Eu briguei, apanhei, eu sofri, aprendi, eu cantei eu berrei, eu chorei, eu  
 sorri, eu sai pra sonhar meu país,  
 e foi tão bom, não estava sozinho a praça era alegria sadia,

o povo era senhor  
e uma só voz, numa só canção  
e foi por ter posto a mão no futuro que no  
presente preciso ser duro, que não posso me acomodar.  
Quero um País melhor!

FIGURA 4 - FOTOGRAFIA ESTUDANTES PICHAM FACHADA DE PRÉDIO PÚBLICO. JUNHO DE 1968. AUTOR DESCONHECIDO



FONTE: <[http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco\\_Imagens/ditadura/1964\\_68.htm](http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco_Imagens/ditadura/1964_68.htm)>

FIGURA 5 - FOTOGRAFIA COMÍCIO PELAS DIRETAS JÁ. PRESIDENTE PRUDENTE (18 DE MARÇO DE 1984).AUTOR DESCONHECIDO



FONTE: <[http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco\\_Imagens/ditadura/1964\\_68.htm](http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco_Imagens/ditadura/1964_68.htm)>

FIGURA6 - CHARGE DE HENFIL (1984)



Professor, a partir do desenvolvimento do conteúdo estudado, Ditadura Militar, no qual provavelmente foram utilizados por você diversos textos, o conteúdo sistematizado em livros didáticos, vídeos e diferentes documentos, vamos exemplificar uma possibilidade de atividade avaliativa utilizando estes cinco documentos: as duas músicas, as duas fotos e a charge. O conteúdo que propomos aqui avaliar é a transição do Regime Militar para a Nova República, e o Movimento das Diretas Já.

**Objetivo Geral:** Analisar, a partir dos documentos selecionados, a conjuntura política brasileira entre as décadas de 1960 e 1980, as transformações que o país estava passando como parte de um processo de transição entre o regime militar e retorno ao regime democrático.

### **O que pode ser avaliado:**

A música *Coração de Estudante* foi muito veiculada durante as manifestações pedindo eleições diretas em 1984, as *Diretas Já!*. Ela pode ser traduzida quase como um hino que simbolizava a luta pelo direito dos brasileiros de votar para presidente da república. A letra expressa o retomar da esperança, os movimentos jovens, **alegria e muitos sonhos**, o movimento estudantil e a busca de uma transformação **juventude e fé**.

A música *Nova República* retoma também a esperança criada

coletivamente pela sociedade brasileira através das *Diretas Já!*: “foi tão bom, não estava sozinho, a praça era alegria sadia, o povo era senhor e uma só voz, numa só canção”. Alguns versos podem servir para avaliar o clima de frustração após a morte de Tancredo Neves e a posse de José Sarney: “mas não posso esconder a amargura ao ver que o sonho anda pra trás e a mentira voltou, ou será mesmo que não nos deixará?”

Em relação às imagens, a primeira fotografia registra uma das formas de protesto no início do regime militar, em que estudantes expressam sua opinião sobre a ditadura através da pichação. Na segunda fotografia vemos um momento posterior, onde a resistência ao regime adquire maior força, como nos comícios pró-diretas. E a *charge* do cartunista Henfil expressa a ampla mobilização da sociedade brasileira, talvez a de maior dimensão na história política do país, mas que mesmo assim não foi suficiente para conseguir a aprovação da ementa Dante de Oliveira, que propunha o retorno das eleições diretas. Nestes comícios que ocorreram em todo país era forte a presença de símbolos como a bandeira nacional, faixas com palavras de ordem e a cor amarela.

Através destes documentos pode ser avaliado:

- a) o conceito de ditadura e democracia;
- b) a compreensão da conjuntura política do país, das mudanças e

- permanências no processo eleitoral e na política partidária;
- c) análise da organização da sociedade brasileira, no processo de transição do regime militar para a Nova República;
  - d) assimilação da participação popular, na leitura dos símbolos construídos no período;
  - e) a participação da sociedade civil e do movimento estudantil na vida política no momento da transição.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. 4. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BORNE, D. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, J. e JULIA, D. (Orgs.) **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: FGV, 1998.
- BOUTIER, J.; JULIA, D. (Orgs.) **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: FGV, 1998.
- BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1972.
- BURGUIÉRE, A. Da história evolucionista à história complexa. In: MORIN, E. (Org.). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 374.
- CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CASSIRER, E. **Substance e fonction, éléments pour une théorie du concept**. Paris: Editions de Minuit, 1977. Citado por

GUYON, S.; MOUSEEAU, M.; TUTIAUX-GUILLON, N. Des Nations à la Nation: apprendre et conceptualiser, Paris: INRP, 1993.

CHESNEAUX, J. **Modernidade-mundo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CITRON, S. **Ensinar a História hoje**: a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

DAVIES, N. História conceitual x História factual, raciocínio x memorização: oposições reais ou falsas no ensino de história?. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Contexto, 1996. p. 596-600.

DE DECCA, E. S. Memória e cidadania. In: CUNHA, M. C.P. (org). **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

DIAS, Â. C. Processos comunicacionais da cultura jovem na rede social do ciberespaço. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 26, p. 131-145, jul./dez. 2005.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos annales à nova história. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRO, M. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.



- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAZETADO POVO, 24/01/54
- GERIN-GRATALOUP A. M.; SOLONEL, M. ; TUTIAUX-GUILLON, N. Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. **Revue Française de Pédagogie**. Paris, n. 106, p. 25 - 37, jan./fev./mar. 1994.
- GIOLITTO, P. **L'enseignement de l'histoire aujourd'hui**. Paris: Armand Colin, 1986.
- GROSSER, A. O ensino de História contra a memória coletiva. In: MORIN, E. (Org.). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- GRUZINSKI, S. Acontecimento, bifurcação, acidente e acaso: observações sobre a história a partir das periferias do ocidente. In: MORIN, E. (Org.). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- HISTÓRIA E ENSINO. (**Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina**). Londrina, v. 9, out. 2003.
- HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas**

**na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-131.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 26-46.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, J.; LADURIE, E. L. R.; DUBY, G. (Orgs). **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LEMOS, R. (Org.) **Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Bom Tempo, 2001, p. 114.

LOPES, N. (Org.). **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. Ed. 1. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

MALERBA, J. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MONIOT, H. **Didactique de l'histoire**. Paris: Nathan, 1993.

MORAES, R. et al. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendência para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2002. p. 7-23.

NAPOLITANO, M. **A televisão como documento**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: História e Cultura**. São Paulo: Editora da PUC, 1993. p. 7-28.

NORA, P. Entre mémoire et histoire: la problematique de lieux. In: NORA, P. **Les lieux de mémoire**. 4. ed. Paris: Gallimard, 1997. p. 23-45.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, V. L. S. e ZAMBONI, E. (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Editora Alínea, 2003. P. 145-72.

RAGO, M. O historiador e o tempo. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 109-144.

RANZI, S. M. F. Cinema e aprendizagem em História. **História e Ensino**. Londrina, v. 8, p. 185-194, abr. 2002.

REIS, J. C. **Nouvelle Histoire e tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

RIOUX, J. P. Pode-se fazer uma história do tempo presente? In: CHAVEAU, Agnés; TÉTARD, Philippe.(org.). **Questões para a história do tempo presente**. Bauru: Edusc, 1999. p. 39-50.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M. (coord.). **Entrevistas, abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 93-102.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al (Orgs.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 257-288.

SEGAL, A. **Pour une didactique de la Durée**. Québec: Cahiers de Clio, Universidade do Québec, 1983, p. 93-112.

SILVA, M. A. A vida e o cemitério dos vivos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 15-24.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S. e ZAMBONI, E. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 109-144.

\_\_\_\_\_. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 185-204, out. 2003.

\_\_\_\_\_. Representações de memórias sociais compartilhadas:

desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

**SUPPORTS INFORMATIQUES ET DOCUMENTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE.**

Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, 1993.

TREPAT, C. A. **Procedimientos em Historia**: un punto de vista didáctico. Barcelona: Instituto de Ciències de l'Educación Universitat de Barcelona, 1995.

VEYNE, P. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. Brasília: Ed. UnB, 1982.

