



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FERNANDA PEREIRA SANTOS

ESCRavidÃO E RACISMO:
A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA EM TEMPOS DE
REVISIONISMOS HISTORIOGRÁFICOS

Londrina
2019

FERNANDA PEREIRA SANTOS

ESCRAVIDÃO E RACISMO:
A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA EM TEMPOS DE
REVISIONISMOS HISTORIOGRÁFICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2019

SA237 Santos, Fernanda Pereira .

Escavidão e Racismo: A metodologia da Aula-Oficina em tempos de revisionismos historiográficos / Fernanda Pereira Santos. - Londrina, 2019. 118 f.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica. Revisionismos Históricos. Consciência Histórica. Aula-Oficina. - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

FERNANDA PEREIRA SANTOS

ESCRAVIDÃO E RACISMO:
A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA EM TEMPOS DE
REVISIONISMOS HISTORIOGRÁFICOS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em História da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Marisa Noda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 26 de maio de 2020.

À minha eterna madame *Nagô*. Dona Maria, a senhora é sempre minha grande inspiração.

"[...] tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: "filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor." Aí passado alguns anos eu pensei: "Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim. Você vai escolher o que tiver mais perto de você, o que tiver dentro da sua realidade. Você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí ? Acorda pra vida rapaz!"

Racionais M'Cs – A vida é um desafio

AGRADECIMENTOS

Entre noites em claro e cafezinhos requentados consegui finalizar a tão almejada dissertação. Das muitas memórias às fases boas e ruins, por muito, pensei em desistir. O incentivo e a força de pessoas queridas, no entanto, me fizeram lembrar o porquê comecei a trilhar esse caminho, os objetivos da pesquisa e meu caminhar profissional.

Uma dissertação é mais que um trabalho acadêmico, é o fortificar possibilidades, desafios e construções. Sou professora, escolhi isso para minha vida, gosto de lecionar e preciso aperfeiçoar-me, não somente por mim, mas principalmente, pelos meus alunos.

As pessoas aqui lembradas foram importantes, pois retomaram ideias iniciais como meu papel enquanto educadora e professora. As palavras destacadas nesse breve texto, não seriam suficientes para expressar o tamanho da minha gratidão, mesmo assim:

Muito obrigada Doutora Marlene Rosa Cainelli não somente por acreditar mim e em minha capacidade de realizar um bom trabalho, mas também por deixar minha pesquisa fluir de acordo com as possibilidades da época, sempre me orientando da melhor forma possível e não me podando nas ideias, por vezes, “fora da caixa” que me acometiam. A senhora, além de grande pesquisadora, é também um ser humano lindo.

Às professoras doutoras Márcia Elisa Teté Ramos e Marisa Noda, meu obrigado especial pela disponibilidade em ler, corrigir e avaliar meu trabalho. Os apontamentos realizados contribuíram para finalização da dissertação e abriram possibilidades futuras de pesquisa na área.

Obrigada, minha amada mãe, minha eterna madame *nagô*, dona Maria. Em tempos de preconceito racial tão forte, a senhora foi a minha inspiração em busca de uma educação *humanizadora*, por alunos mais conscientes historicamente e por uma sociedade mais igualitária e justa. Mesmo com o fim desse trabalho continuaremos nessa luta sempre, juntas.

Gelson, meu querido colega de profissão, obrigada por ceder suas aulas para que eu pudesse aplicar meu método. Você é um grande professor e historiador, mas antes de tudo uma pessoa divertida, humilde e inteligente. Sentirei

falta das aulas que partilhamos juntos e das nossas conversas sobre política e outras afinidades. Aprendi muito com sua experiência enquanto docente que me ajudarão em um futuro como professora de história.

Meninos e meninas do 8ºMB do Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos de Almeida, muitíssimo obrigada pela paciência, respeito e participação nas aulas. Todos vocês merecem um mundo melhor em diversidades, tenho certeza que as aulas contribuíram bastante para essa finalidade.

Grupo de pesquisa em Educação Histórica, representado nas figuras de Anilton Diogo, Eliane Malheiros, Elizabeth Tomazini, Giovana Carvalho, Heloísa Fazon, Pricièle Maicá, Rebecca Silva e Sueli Dias, obrigada pelos debates, leituras, dicas de artigos e autores. Nossas discussões foram essenciais para o fortalecimento da pesquisa. Nossa viagem às Jornadas de Educação Histórica em Foz do Iguaçu representou uma virada de consciência a respeito do meu trabalho.

Rosane Dornelles, obrigada por aqueles cem reais emprestados para inscrição no processo seletivo do mestrado em História Social. Esse dia foi o começo de tudo.

Eduardo, nossa história é um capítulo à parte. De certa forma, você sempre esteve presente em minhas escolhas desde a licenciatura em História até o Mestrado em História Social. Fico feliz por estar ao meu lado nesse momento importante da minha vida.

Meu muito obrigada a todos aqueles que fizeram parte dessa trajetória de forma direta ou indireta e que, por algum motivo, não foram citados; mais uma vez, obrigada.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Escravidão e Racismo**: a metodologia da aula-oficina em tempos de revisionismos historiográficos. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa, **Escravidão e Racismo**: a metodologia da aula-oficina em tempos de revisionismos historiográficos teve início em 2016 por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir desse momento, seguiu-se a pesquisa em 2017- 2018, no Mestrado em História Social, com a premissa investigatória de buscar alternativas metodológicas para o ensino de História na educação básica em meio a revisionismos historiográficos. Utilizamos como teoria as abordagens da Educação Histórica (GERMINARI, 2001); (LEE, 2006); (BARCA, 2007) e as metodologias da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1986), (FRANCO, 2005), (TOLEDO; JACOBI, 2013) e da Observação de Aula (NODARI; ALMEIDA, 2012). Elaboramos aulas para o desenvolvimento do método por meio de Aula-Oficina (BARCA, 2004) e analisamos as narrativas produzidas pelos alunos através da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005). Por meio da discussão dos temas do racismo e da escravidão, selecionamos 4 categorias de análise: Permanência, Causa e Consequência, Empatia, Sentidos de Mudança, Continuidade e Processo. Dessas categorias chegamos a conclusão que as consciências: tradicional – Permanência-, Exemplar e Crítica – Causa e Consequência - e Crítica – Empatia e Sentidos de Mudança, Continuidade e Processo – são mais evidentes. Percebemos que a metodologia da aula-oficina possibilita uma sofisticação da consciência histórica fato este que justifica a utilização da metodologia das aulas-oficinas e a Educação Histórica como teoria possível de uso e planejamento pelos professores de história da rede pública em tempos de revisionismos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Revisionismos Historiográficos. Aula-Oficina.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Slavery and racism: methodology of workshop classes in times of historiographic revisionism.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research, **Slavery and Racism: methodology of workshop classes in times of historiographic revisionism**, had began in 2016 as a graduation conclusion work. From that moment, the innerwork that follows betwen 2017 and 2018, at masters degree in Social History, tryed to find a methodological alternative to basic history teaching in times of historical revisionism. In order to do that, we used historical education (GERMINARI, 2001); (LEE, 2006); (BARCA, 2007); the research action methodology (THIOLLENT, 1986), (FRANCO, 2005), (TOLEDO; JACOBI, 2013) the content analyses methodology (NODARI; ALMEIDA, 2012), and classes observation (NODARI; ALMEIDA, 2012). We planned classes to develop the method using workshop classes method (BARCA, 2004) and analysed the narratives of students throught the content analyses (FRANCO, 2005). Following the discussion of themes like racism and slavery, we pick four categories of analyses: empaty, cause and consequence, sense of change and permanence. From this categories, we came to the conclusion that consciousness: tradicional – permanence – exemplary and crytic – cause and consequence – and crytic – empaty and sense of change, continuity and process, are more evident. We realised that the workshop classes methodology facilitates improvement in historical consciouness, whitch justifies whorkshop classes and historical education as a usefull theory for history teachers of public schools in times of hitorical revisionism.

Key words: Historical Education. Historiographical revisionisms. Classroom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Por mais aulas de História	39
Figura 2 – Esquema Pesquisa-Ação	60
Figura 3 – Navio Negreiro	79
Figura 4 – Emprego não remunerado	91
Figura 5 – Estereótipo da acompanhante	91
Figura 6 - Leis trabalhistas	91
Figura 7 – Emprego ou Direitos.....	92
Figura 8 – Racismo Estrutural.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELIN	Centro de Línguas e Interculturalidade
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
ISIS	Estado Islâmico
MBL	Movimento Brasil Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PTD	Plano de Trabalho Docente
MEC	Ministério da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR-	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TCC	Trabalho de conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ENSINO DE HISTÓRIA EM SÍNTESE: A VISÃO DO PROFESSOR E DO ENSINO DE HISTÓRIA	19
2.1	O ENSINO DE HISTÓRIA E A VISÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	19
3	O BRASIL RUMO À INSENSATEZ: PÓS-VERDADE, UTO-VERDADE E USOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA	28
3.1	AS DIFICULDADES DE ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE REVISIONISMOS HISTORIOGRÁFICOS E NEGAÇÃO DA HISTÓRIA	28
4	EDUCAÇÃO HISTÓRICA	42
4.1	EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	42
4.2	DCEs PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ALTERNATIVAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA	47
5	HISTÓRIA DA SÉRIE: “NÃO HÁ RACISMO NO BRASIL”	52
6	PESQUISA-AÇÃO: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E INTERVENÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA	58
6.1	AULA-OFICINA: FONTE, CRITICIDADE E QUALIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS.....	60
6.2	OBSERVAÇÃO DE AULAS: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	62
7	ANALISANDO A ESCOLA: PÚBLICO – ALVO, PROFESSOR E SALA DE AULA	65
7.1	DIAGNÓSTICO 1: LOCALIZANDO O COLÉGIO	65
7.2	DIAGNÓSTICO 2: O PROFESSOR E A TURMA.....	65
7.3	DESCREVENDO O PROJETO: CONSTRUINDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA/(ONTO) GENÉTICA A RESPEITO DO RACISMO	67

7.4	OBSERVAÇÕES DE AULAS.....	68
7.5	PLANEJAMENTO DAS AULAS E INTERVENÇÃO	72
8	REFLEXÕES E ANÁLISE DE CONTEÚDO	96
	CONCLUSÃO	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXOS	115
	ANEXO A – Avaliação	117

1 INTRODUÇÃO

O primeiro momento da pesquisa iniciou-se no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) defendido em 2016 com o título: “Currículo e Identidade: a Ideia de Sociedade e Consciência Histórica de alunos do MST (Movimento dos trabalhadores Rurais Sem -Terra) entre os anos de 2014-2015” sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli. Nele, buscou-se, em narrativas produzidas pelos alunos do Assentamento Eli Vive¹ no Distrito de Lerroville-PR, dentre outras demandas: as marcas que indicavam o tipo de consciência histórica apresentadas pelos estudantes em suas narrativas enquanto moradores do MST; a situação política brasileira à época da pesquisa e as perspectivas dadas as condições militantes e, por fim, a reação positiva ou negativa à exposição de notícias sobre o MST dadas em diferentes suportes midiáticos, como por exemplo: os jornais on-line Gazeta do Povo e Brasil de Fato.

Além disso, buscou-se uma relação dessas respostas com o Currículo do MST que possui um conceito de educação e uma abordagem diferente das escolas regulares de Londrina para a disciplina de história. Para tanto, um entendimento do próprio conceito de narrativa à luz das teorias analisadas fez-se necessário. Desse modo, entende-se narrativa histórica segundo Schmidt, Barca e Martins (2011, p.12):

A narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao mundo, como seu autor concebe o passado e utiliza suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de Consciência Histórica, isto é, as relações que seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual.

Partindo desse entendimento, a pesquisa comparou as respostas dos alunos ao currículo do Movimento e sua relação, se existia ou não, com o(s) tipo(s) de consciência(s) histórica(s) percebida(s) em tais narrativas. Partindo da premissa que todos possuem algum tipo de consciência histórica dependendo da lacuna temporal a ser respondida, buscou-se entender o movimento de percepção da história conforme a vida dos alunos e sua trajetória de vida. No entanto, os conteúdos historiográficos são importantes para a orientação temporal dos alunos, assim como

¹ O assentamento foi batizado com esse nome em Homenagem à Eli, membro do MST morto em conflito em uma reintegração de posse.

a forma como são abordados ou direcionados contribuem no direcionar da consciência dos alunos, a questão a ser respondida naquele momento era: Até que ponto o Currículo do MST influencia no tipo de consciência histórica dos alunos pertencentes a esse Movimento?

Segundo a cartilha interna do Movimento em texto não publicado, “este colégio tem seu currículo organizado em ciclos de formação humana, com os quais se busca contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipatória”. (MST, [20--], p.2). Assim, o currículo, entendido como uma compilação dos conteúdos a serem separados e organizados para posteriormente aplicados em sala de aula, refletem a forma que o MST teoriza a sociedade e nesse sentido pensaria a educação. Deste modo, entendemos que o Currículo reconheceria as demandas pertencentes a essa visão de mundo.

Kátia Abud (1995) em seu texto intitulado “Conhecimento Histórico” e Ensino de História: a produção de conhecimento Histórico Escolar” destaca os vários objetivos de diferentes currículos ao longo da história brasileira levando à reflexão que a forma de se pensar um currículo é também a materialização dos conceitos de sociedade de educação.

As opções de currículo, sejam as relativas restritamente às concepções de História, sejam relativas ao processo de ensino aprendizagem são sempre metodológicas, implicam posições intelectuais a respeito da História e de seu ensino. As respostas históricas que o currículo – traduzido em guias, propostas ou parâmetros – dá não se encontram na concepção somente em sua listagem ou sugestão de conteúdo. Estão presentes na concepção de escola que expressa, nas propostas de metodologia para o ensino de disciplinas, nas técnicas que sugere, nos textos que fundamentam e na leitura que indica para professores e alunos. Mesmo sua forma, sua maneira de se expressar como documento oficial permite sua análise como instrumento da produção do saber escolar. (ABUD, 1995, p. 150).

Deste modo, analisar o Currículo do MST juntamente com as narrativas produzidas pelos alunos fez-se importante, pois foi a partir dele que nos permitiu entender a ideologia e objetivos educacionais propostos pela escola estudada.

Em análises finais, concluiu-se que o tipo de consciência dos alunos ficava entre a tradicional e a exemplar, alternando em poucas respostas na crítica, das quais a vivência dos alunos enquanto militantes influenciaria em suas consciências, mas que um currículo voltado a encarar a escola como uma extensão do grupo ao qual faz parte também é responsável para o tipo de consciência acessada pelos alunos nas respostas dadas à pesquisa.

A partir dos estudos realizados para a elaboração do TCC, outras hipóteses foram levantadas e novos questionamentos surgiram. Desse modo, se os professores e o currículo podem interferir no tipo de consciência acessada pelos alunos (sabendo que não são somente esses fatores responsáveis para o tipo de consciência manifestada), qual o tipo de consciência desses profissionais? Qual seu entendimento de História, sua importância e função? Os professores conseguem perceber que tipo de consciência está sendo acessada pelo aluno em relação ao conteúdo metahistórico utilizado na aula? E, principalmente, seriam suas aulas pautadas nesse escopo teórico.

A partir das interrogativas pautadas e dos avanços na pesquisa, objetivou-se o aprofundamento das bases metodológicas usadas por alguns professores de história não somente em escolas rurais, mas também no ensino regular.

A busca por metodologias que alcançassem aprofundamento da consciência dos alunos sobre os conteúdos históricos relacionando-os com sua vivência foi um avanço em minha pesquisa. Mas entender a busca de uma educação humanizadora e entender a história enquanto orientadora da vida prática passou a chamar mais minha atenção.

Desvincular-me, no entanto, de temáticas envoltas em questões sociais não foi tarefa fácil. Por isso, a pesquisa remete ao novo cenário brasileiro de intolerância e como o uso da história passou a “confundir” as pessoas sobre questões humanas já superadas.

O uso dos conteúdos historiográficos por políticos também começou a incomodar-me por diversas razões: Primeiro, deslegitimar a ciência e com isso o trabalho de anos de pesquisa. Não se trata de acolher todas as teorias sem contestá-las, mas investigar, debater, criar novas propostas e entender que senso-comum e ciência são distintas sem confundi-las. Segundo, pela depreciação do trabalho de professores do ensino fundamental, médio e superior. Profissionais estes dedicados à sua profissão e, sobretudo, pesquisadores da área de história.

Terceiro, por saber que tal descrédito possui finalidades eleitoreiras e alienatórias. Mexer com emoções, preconceitos e crenças não é somente imoral, é também perverso, pois incita os piores dos sentimentos e segrega a população, não permitindo a união e luta coletiva.

Assim, como problemas iniciais, destaco a necessidade de buscar métodos de aprendizagem que vissem mais que a aquisição de conteúdos historiográficos e sim, uma mudança de consciência a respeito de temas difíceis.

A primeira investigação foi apresentada no VIII Congresso Internacional de História e XXII Semana de História promovido pela Universidade Estadual de Maringá². Compõem, por sua vez, o primeiro capítulo do texto de qualificação, pois enriquece as discussões sobre consciência histórica e ensino de história bem como foram desenvolvidas como projeto piloto à dissertação final.

A partir dos questionamentos levantados em Maringá, percebi que a pesquisa deveria avançar. Nesse caso, observar a metodologia utilizada em sala pelos professores. Será que a mudança no escopo teórico-metodológico contribuiria para na orientação dos alunos acerca do passado?

Sendo assim, essa dissertação pretende observar se a Educação Histórica, por meio de aulas oficinas, é capaz de modificar os processos de aprendizagem do aluno em categorias distintas. Por exemplo, nos processos diacrônicos e sincrônicos, anacronismos, estímulo do senso crítico, entendimento de que a história é um processo e não fragmento solto sem relações e tantos outros necessários para uma educação histórica mais avançada.

Sei, como professora, que o trabalho docente não é algo fácil. Não cabe rechaçar ou glorificar uma teoria em detrimento de outra e sim, avançar nos estudos sobre o ensino de História enquanto disciplina.

Visto isso, através da metodologia da Pesquisa-Ação e da Aula-Oficina, foi realizada a intervenção em uma sala do 8ºano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina. Em colaboração com o professor regente da turma, apresentamos uma proposta dinâmica e estruturada para as aulas de história com base em fontes históricas, sua análise e compreensão.

A pesquisa concentrou-se em levantar uma temática considerada pertinente para a escola, professor e sociedade, nesse sentido, escolhemos o Racismo como tema. Em seguida, um diagnóstico da metodologia do professor regente possibilitou observar os aspectos que permaneceriam e aqueles que seriam modificados na aplicação do método. Feito isso, planejei junto com o professor as aulas e escolhemos a fonte a ser utilizada. Para compreender quais tipos de consciência

² Parte das discussões encontra-se nos Anais do Congresso.

permeava o imaginário dos alunos sobre o tema, uma narrativa foi elaborada antes das aulas-oficina e outra depois com intenção de verificar as mudanças ocorridas nas narrativas dos alunos acerca das temáticas abordadas.

Com um olhar crítico para o problema e consciente do papel social da educação enquanto processo humanizador, as atividades desenvolvidas pretenderam traçar um processo entre educação, formação da sociedade brasileira, contemporaneidade e usos políticos da educação/ensino de história. Para tanto, estabeleci a estrutura do trabalho da seguinte maneira:

Um capítulo dedicado às pesquisas prévias. Levantamento com os professores sobre metodologia de ensino e consciência histórica. O Ensino de História e a Educação Histórica, culminando nas Diretrizes de Bases da Educação Básica (DCBs) de História do Estado do Paraná que possui como base metodológica a Educação Histórica.

Dada às nuances iniciais, a pesquisa verificou como esses discursos e mudanças de enfoque dado à história atingiam os alunos da rede pública de educação. Assim sendo, foi necessário entender como professores da rede entendiam a metodologia a ser aplicada – fato este encontrado no primeiro capítulo – para depois começarmos as propostas de oficina. Assim, qual a consciência histórica dos alunos acerca da temática escravidão e racismo.

A investigação se desenvolveu em aulas baseadas em oficinas e direcionadas por meio da educação histórica, observando o antes e depois da aplicação do método. Narrativas foram elaboradas e analisadas por meio da Análise de Discurso percebendo as mudanças, continuidade, rupturas, noção de passado, presente e futuro percebidas nas discussões de aula, bem como nas narrativas.

Os resultados apontaram para um avanço em parte dos alunos ao perceber a linearidade e o processo histórico existente entre escravidão, racismo e formação social brasileira. Temas como cotas foram abordados e ressignificados, senso-comuns encontraram seu lugar de discussão no transcorrer das aulas e a consciência crítica sobressaiu-se nas últimas narrativas.

Os alunos elaboraram vídeos acerca da temática e apresentaram para algumas turmas da escola no dia da Consciência Negra³ e os debates se fizeram

³ O dia da Consciência Negra foi oficializado pela Lei 12.529 de 10 de Novembro de 2011. Comemorada em 20 de Novembro, a data remete ao dia de nascimento de Zumbi dos Palmares. Incorporada ao calendário escolar, a data propõe atividades vinculadas à cultura e história da África em parceria à Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares brasileiras, do ensino fundamental até o ensino médio.

mais práticos. O alcance da discussão, porém, se constituiu frágil. Alguns alunos continuaram com suas prerrogativas acerca das temáticas e outros não entenderam as propostas da aula. O processo é lento e desgastante, mas necessário. Acreditamos que talvez se tivéssemos mais tempo em sala aula podendo trabalhar com temas mais complexos talvez pudéssemos ter resultados mais abrangentes.

Esse trabalho todavia, espera ser um dos caminhos à professores e professoras da rede pública de ensino e exemplo de projetos temáticos com base na metodologia da Educação Histórica esta, que por sua vez, constituiria escopo teórico-metodológico para o ensino de história no Paraná.

2. ENSINO DE HISTÓRIA EM SÍNTESE: A VISÃO DO PROFESSOR E DO ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta deste capítulo é discutir sobre o ensino de História e a visão do professor nas últimas décadas. Para tanto, fizemos uma breve leitura sobre a década de 30 e a forma como a imagem do professor passou por transformações até chegar ao princípio dos anos 2000.

Utilizamos textos publicados na Revista Brasileira de História: São Paulo, v13, nº 25/26 de Set. 92/Agost. 93, por ser um compilado tanto sobre metodologia e prática de ensino em História quanto uma Historiografia sobre o Ensino de História. Assim, uma contribuição importante para a defesa da proposta estabelecida por essa pesquisa.

Analisar a trajetória pela qual a educação brasileira passou nas últimas décadas, ao mesmo tempo compreender as metodologias praticadas ou idealizadas pelos professores de História, fez-se necessário para este trabalho uma vez que reflete sobre as políticas educacionais atuais enquanto processo diacrônico ao mesmo tempo sincrônico.

Os autores bem como a Revista escolhida abordam estudos sobre as Reformas Educacionais (ABUD, 1993), (NADAI, 1993); as metodologias educacionais para o ensino de História (VILLALTA, 1993), e a visão sobre ensino de História na contemporaneidade (RAMOS, 2016)

2.1. O ENSINO DE HISTÓRIA E A VISÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Estudar o ensino de história no Brasil é compreender as mudanças sócio-históricas, políticas, culturais e ideológicas que permeiam a época em estudo. Os modelos e bases educacionais, bem como a forma e os conteúdos a serem ensinados estão ligados ao pensamento vigente de diferentes períodos historiográficos. Nesse sentido, sua observação vincula-se aos aspectos em vigor de cada contexto histórico e social de sua análise. Ratificando tais premissas, o artigo publicado na Revista Brasileira de História (1992/1993) intitulado “Ensino de História como fator de coesão nacional: o programa de 1931”, a professora Kátia Abud (1993) reforça:

As relações entre a política educacional e a sociedade que a produziu é uma realidade a ser considerada pelos estudiosos da Educação. Como produto social, a Educação somente pode ser analisada a partir do contexto sócio-político e cultural que a normatiza considerando o período pesquisado. A historicidade da Educação enquanto objeto de pesquisa exige a utilização de métodos que levem em conta tal historicidade. Assim, as reformas de ensino não permitem uma análise mais aprofundada se forem abordadas simplesmente como atos legais desvinculados de seu momento histórico. (ABUD, 1993, p. 163)

A partir dos manuais para o ensino de História do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MEC), sob direção de Francisco Campos à época, e com enfoque na década de 30, especificamente na Reforma do Ensino de 1931 no Brasil, Abud (1993) aborda a intencionalidade civilizatória em destaque na proferida formação cidadã existente na Reforma estabelecida pelo MEC. Tais prerrogativas são possíveis, pois mesmo depois da criação do Colégio Dom Pedro II, primeira escola de nível médio do país, o ensino ocorria de forma descentralizada. Assim, houve um entendimento sobre a necessidade de modernização do país bem como uma reformulação de modelos políticos e jurídicos da época. Nesse caso, currículos e programas nacionais.

Antes disso, a autora menciona a década de 20 como campo fértil para o debate de esferas nacionalistas, amparadas por debates e discussões sobre a modernização do país. Sendo assim, a educação, nesse contexto, tornou-se questão central para intelectuais e políticos: “A instrução era entendida como um instrumento importante para a manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva do povo brasileiro”. (ABUD, 1993, p.164). A escola, vista por intelectuais da época, prepararia a sociedade para as mudanças por vir e, para isso, precisaria ser transformada.

Esses ideais deixaram claro o poder civilizatório que a instrução secundária deveria cumprir junto a sua clientela. A capacidade civilizatória, ou seja, a civilidade existente entre as diferentes camadas sociais, observando às práticas da elite em orientações praticadas das camadas superiores para os mais humildes.

A reforma de ensino era também parte do projeto político da elite paulista. Nos primeiros anos da República desenvolve-se com força a ideia de uma “nação paulista”. Políticos de São Paulo ocupavam altos escalões do governo federal e o Estado pretendia, a todo custo, manter a hegemonia na Federação, valorizando, entre outros aspectos, suas próprias tradições. Entre os instrumentos para a manutenção do poder, concebeu a formação dos novos quadros políticos nos recém-criados Ginásios do Estado. (ABUD, 1993, 165)

O movimento de 30 amenizou a influência dos estados de São Paulo e de Minas Gerais desarticulando as cidades mais ricas servindo como obstáculos à sua hegemonia. A entrada de Francisco Campos no MEC e a Reforma do Ensino focou, então, “na manutenção e fortalecimento da unidade da Nação Brasileira”, uma democracia de intelectuais à *moda* americana. (ABUD, 1993, p.165)

A disciplina de História cumpriria o objetivo de formar cidadãos e, embora já utilizado no Colégio Dom Pedro II, a metodologia mencionava instruções dos objetivos dos quais o Ensino de História deveria seguir. Suas perspectivas visão uma história “positivista, pragmática e utilitária” dando corpo às visões getulistas do momento historiográfico, a disciplina fazia parte da formação política dos alunos.

Entendida formação cidadã como aquele que faz parte da política, o acesso aos cursos secundários restringiam-se à uma determinada parcela da população, não sendo acessível a todos. Em contradição, as normativas abordavam ser desnecessária a abordagem dos conflitos existente entre a diplomacia e a história militar.

Embora as primeiras décadas do século XX trouxessem movimentações como a criação de sindicatos e possibilidades menos positivas, o ensino de História ainda era pensado com potencial civilizador e idealizado como solução à problemas de ordem social. “Portanto, presumia-se que os conflitos classistas não regiam a “comunidade brasileira”, isto é, o conjunto de indivíduos que tinham comum o objetivo de desenvolver o Brasil”. (ABUD, 1993, p. 168)

A religião, presente por meio do catolicismo, exercia presença significativa na burocracia educacional, seja pela grande número de estudantes nas escolas católicas, seja por questões ideológicas. Nos livros didáticos haviam explicações sobre a direção em que a humanidade deveria seguir segundo os preceitos de Deus:

A civilização era uma construção divina e o progresso do Estado Moderno era um sinal, resultava da orientação previamente traçada pelas mãos de Deus. Era isso que explicava, de acordo com os livros didáticos, a tendência da humanidade de progredir espiritualmente na mesma medida do progresso material. Os autores do livros didáticos deixavam clara a importância dos povos “civilizadores” no caminhar da humanidade em direção ao progresso realizando uma missão cristianizadora dos povos “bárbaros”. (ABUD, 1993, p. 171)

As interpelações trazidas pela professora Kátia Abud (1993) dão enfoque a um ensino de história desvinculado do processo de ensino-aprendizagem e usado como instrumento ideológico das classes dominantes.

Em seu texto “Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectivas”, Luiz Carlos Villalta (1993) reflete da seguinte forma o trabalho do professor ideal:

Um profissional capaz de “fazer história, relacionar-se criticamente com o saber produzido e também produzir um novo saber ao mesmo tempo em que organiza e transmite” (FENELON, 1983). Um professor que nos ensinos de 1º e 2º graus, possibilite aos seus alunos o acesso ao conhecimento histórico produzido e às controvérsias, familiarize-os com os métodos e procedimentos empregados pelo historiador e, o mais significativo, leve-os a aprender História fazendo-os produzir História (VILLALTA, 1990) (VILLALTA, 1993, p. 223)

O autor retrata de forma ideal como deve ser o professor de história. Contudo, essa não é a realidade do ensino de história e nem do professor de História. Mostrando pesquisas de Nadai (1987) e Zamboni (1990) Villalta (1993) relata um esforço do professor em estabelecer criticidade ao trabalho pedagógico, rejeitando a História somente factual, entendendo o presente como passível de estudo histórico e trazendo premissas da política atual para debate. No entanto, esclarece Villalta (1983) o ensino de História de forma tradicional ainda se faz presente.

Retomando a pesquisa de Nadai (1987) e as observações do estágio da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Villalta (1993) relata sobre os planejamentos dos professores que indicam a visão de educação e de história que os mesmos partilham, embora parte desses profissionais reforce ser o documento processo burocrático, o autor considera-os amostragem de perfil metodológico.

Quanto a “visão tradicional”, pode-se dizer que aos caracteres apontados quando analisamos as falas de alguns professores de 1º e 2º graus somam-se ao europocentrismo, a linearidade e o etapismo, além de ficar mais demarcado seu caráter teleológico. Já a “visão marxista” chama a atenção por seu mecanicismo e pelo determinismo econômico. As “visões críticas” procuram superar o marxismo ortodoxo e, ao mesmo tempo, aproximar-se dos “Novos Objetos” e das “Novas Abordagens” propostos pela História Nova, na maioria das vezes, o fazem de forma inconsistente. (VILLALTA, 1993, p. 225).

Percebe-se que a visão dos professores ao final da década de 1990 não é predominantemente marxista e as aulas tradicionais ainda são maioria. Desse modo, os relatórios analisados demonstram o uso de livro didático e resolução de questionários de forma constante e exercícios como complete a lacuna, cruzadinha e associe a coluna da direita com a esquerda, exemplos de atividades chamadas pelo autor de “imbecilizantes”. Acrescenta-se que esses tipos de atividades podem

impossibilita o ensino de história como desenvolvimento do pensamento crítico ou orientação temporal, ou ainda consciência histórica avançada.

Esse tipo de aula, com professores desmotivados, frágil teoricamente e que não planeja suas aulas é o resultado de salários baixos, carga horária exaustiva e ausência de recursos pedagógicos, este é o professor real.

Parte disso é reflexo da formação inicial do professorado nas Universidades, segundo Villalta (1993) as disciplinas teóricas são pouco exploradas e as investigações de natureza metodológica pouco são realizadas. Outra realidade é o distanciamento, naquele período, das disciplinas pedagógicas, vistas com maus olhos pelos historiadores, mas que são preparatórias para o exercício da docência.

A visão do professor real para o professor ideal chegou ao século XXI. A educação como proposta ideológica acompanhou a dinâmica refletida pela professora Abud (1993) e a sociedade brasileira passou a enxergar o profissional da educação e a escola pública como inimiga dos interesses modernizadores e civilizatórios.

A professora doutora Márcia Elisa Teté Ramos (2016) em seu artigo publicado em *Fronteiras Revista de História/MS* “O mau professor de História segundo os “Guias politicamente incorretos de História”, analisa as obras de Narloch (2009, 2011, 2015), Narloch e Teixeira (2011) e Pondé (2012)⁴ com destaque à História pública e a mentalidade sobre o professor de História a partir de seu viés ideológico, nesse sentido, segundo os Guias os professores da escola pública no Brasil são, em sua maioria, esquerdistas e, por isso ensinam uma história enviesada ideologicamente e marxista.

Em sua introdução, Ramos (2016) esclarece que não se trata de defender ou contrapor as afirmativas de Narloch ou Pondé e sim observar a partir da criticidade alguns pontos da História Pública e como a visão desses autores fazem parte do imaginário da sociedade brasileira a partir das perspectivas do *neoliberalismo* e do *neoconservadorismo* crescente na última década, desse modo:

Desde já anuncio o lugar de minha perspectiva: não contraponho o conhecimento histórico acadêmico como corretor dos desvios ou apropriações que considero indevidas dos Guias. Porém, também não entendo que minha análise seja apenas mais uma versão sobre o passado

⁴ Os guias chamados assim pela autora referem-se aos livros do jornalista Leandro Narloch - *Guias Politicamente Incorretos da História do Brasil* (2009 com revisão de 2011); *Guias Politicamente Incorretos da História da América Latina* (2011) (de NARLOCH e TEIXEIRA); *Guias Politicamente Incorretos da História do Mundo* (2013). O guia de Luiz Felipe Pondé: *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia* (2012) e o *Guia Politicamente Incorreto da Economia* (2015) também de Leandro Narloch.

ou sobre a função social do professor de história. Trabalho em acordo com o interesse de promover a crítica, o questionamento daquela História que um público cada vez maior tem acesso. Subentendido neste objetivo, reflito sobre o estereótipo presente nos Guias, de que o mau professor de história, é o politicamente correto, porque “de esquerda” que ensina uma História mentirosa/ideológica. (RAMOS, 2016, p. 101)

A partir de sua premissa, Ramos (2016) busca na Didática e Teoria da História por meios dos escritos de Rüsen (1996, 2007) as bases metodológicas que embasam suas argumentações sobre os Guias analisados.

No campo de cultura midiática, as obras de Narloch, Narloch e Teixeira e Pondé concentram-se nos “saberes, noções, concepções, representações e opiniões que circulam na sociedade” (RAMOS, 2016) reforçando-os como representações, noções, representações e saberes. Assim, uma análise dos Guias precisa vincular-se conjuntamente à reflexão da sociedade que absorve esse tipo de material.

Sendo assim, a ideia do professor de História enquanto um idealizador de propostas marxistas e de esquerda encontra-se com a motivação social conservadora que vê na abordagem de determinados conteúdos ministrados em aulas de história uma politização unilateral à contramão da desejada por determinados grupos políticos e/ou camadas sociais:

Desta forma, não são apenas os Guias que estão sendo analisados, mas um conjunto de representações negativas circulantes sobre o professor de história. Não é sem motivo, que atualmente o programa Escola Sem Partido⁵ vem cooptando variados grupos e se consolidando como proposta legislativa. (RAMOS, 2016, p. 102)

Diretamente ligado aos professores de História e suas práticas, Narloch (2011) os analisa como politicamente corretos, assim, detentor de uma verdade única, não passível de contestação e marxista. Para o autor o ensino de História deveria abandonar suas características ideológicas e substituí-las por abordagens mais científicas.

Para legitimação de suas prerrogativas, recorre às análises documentais como argumentos ou complementação de seus discursos. De forma detalhada, Ramos (2016) expõe alguns trechos dos livros dos quais ocorre destaque para

⁵ Sobre o projeto Escola sem Partido, Ramos (2016), nesse texto, não explana muito a respeito e, por isso não cabem maiores observações.

questões sobre desigualdade social, racismo, feminismo, luta de classes, livros didáticos que ensinam a história errada.

“Uma militância às avessas” como expõe o próprio Narloch citado por Ramos (2016). Militância esta que busca no atual, novo, no sentido de revelação da verdade com o intuito de provocação e curiosidade.

Daí que o autor confronta o que para ele seria “antigo” e “moderno” no ensino de história, procurando causar o “efeito de polêmica”, próprio do “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo, e assim, Narloch cobra um “olhar mais científico do que político” sobre a história (RAMOS, 2016, p. 105)(RAMOS, 2016, p. 106 *apud* NARLOCH, 2011, p. 175)

Incapacitados intelectualmente, os professores de História, segundo Narloch, encontram refúgio de propagação de seus ideais marxistas na clientela pouco privilegiada das escolas públicas. Referindo-se a Pondé, Ramos (2016) menciona a argumentação de Pondé sobre o professor que, dada sua falta de inteligência, encontram em cursos de licenciaturas na área de humanas a oportunidade do nível superior devido à facilidade de ingresso.

Defendendo uma ideia ultrapassada de ensino por parte dos professores de História, bem como em tom de denúncia a uma História falsa, mentirosa e hipócrita, Narloch observa sobre as vertentes do comunismo/socialismo como ultrapassadas e enxerga no capitalismo a modernização necessária para o avanço social. Ramos (2016) analisa três princípios sobre o capitalismo explorado por Narloch em suas narrativas:

1) o capitalismo, em contraste com o socialismo/comunismo é o único caminho [...]; 2) as diferenças, as injustiças existem, são naturais e por vezes, necessárias:para o progresso [...]; 3) o politicamente correto é fascista, adepta do totalitarismo/autoritarismo e contraditório [...] (RAMOS, 2016, p. 108).

Segundo Narloch, a verdadeira história não ensinada na escola precisaria rever alguns de seus conceitos principais. Desse modo, Ramos (2016) expõe algumas análises de Narloch e Pondé, de forma resumida e parafraseada para este trabalho aos escritos da autora:

1) Certos heróis da esquerda devem ser desmitificados: João Goulart, Che Guevara, Símon Bolívar, Perón, Mao Tsu-Tung, Allende são líderes, em sua maioria de esquerda, que ao ascenderem ao poder tornaram-se autoritários. A deposição de João Goulart da presidência do Brasil em 1964 livrou o país do comunismo.

- 2) Alguns heróis da esquerda não são tão virtuosos assim: Zumbi tinha escravos, Gandhi era gay e proibia o uso de medicamentos por enfermos; assim como Madre Teresa de Calcutá
- 3) Alguns vilões ou momentos históricos não foram tão ruins assim: Hitler foi o fundador do partido dos trabalhados na Alemanha, ou seja, o nazismo é de esquerda. A bomba de Hiroshima afastou o perigo soviético. Sem citar diretamente os militares, Narloch refere-se à tortura como algo “necessário” em algumas circunstâncias.
- 4) as revoluções por um mundo melhor ou mais justo resultaram em desastre e são sem sentido: os jovens começam as revoluções com boas intenções, porém logo são cooptados por seus líderes oportunistas. Auschwitz foi criada por esse tipo de revolucionário politicamente correto.
- 5) os indígenas e os negros não atrasados e vitimizados: foram os índios que devastaram as matas e os portugueses que criaram leis ambientes a partir do século XVI. Em nada, retribuem à sociedade e seria prepotência considera-los melhores em comparação com a sociedade desenvolvida ocidental. Quem destruiu a África foram os próprios africanos. A escravidão não foi tão ruim assim. Havia escravos nos quilombos e seus líderes não lutavam contra a escravidão. Nem sempre os senhores eram ruins ou levavam a pior. Parte da cultura negra não foram os negros que inventaram como a feijoada, por exemplo. Alguns negros, ao final da escravidão, queriam continuar sendo escravizados. (RAMOS, 2016, p. 109 - 113)

As argumentações de Narloch em seus Guias levam ao entendimento de um professor de História ineficiente publicamente, cuja atuação não acarreta em melhoria para o andamento da sociedade, por outro lado, não avança em suas premissas, pois está preso a pontos de vista do século XIX. Esse profissional, nas análises de Ramos (2016) sobre as obras de Narloch, torna a escola improdutiva, ineficiente, corrupta e ineficaz. O cenário apontado para tais afirmações baseia-se na produtividade capitalista uma vez que não produz benefícios e retornos sociais aos investimentos aplicados tanto nas escolas quanto em seus funcionários.

Narloch argumenta que os professores deveriam ser desapegados da ideologia marxista, a educação pública deveria ser neutra assim como seus servidores. O aluno não deve receber a influência de nenhuma vertente política. O autor também se intitula neutro.

Resgatando as teorias de Jörn Rüsen (1996, 2003) sobre consciência histórica, Ramos (2016) relembra que a busca por uma verdade histórica única constitui-se tarefa perigosa já que limita os debates à somente um tipo de consciência histórica. Nesse sentido, não existe verdade histórica, todavia uma pretensão de verdade é buscada pelos profissionais da história, embora as diferentes interpretações sobre uma determinada fonte seja possível:

Segundo Rüsen, há que encontrar um equilíbrio entre uma e outra, em que a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica, constituem

componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independentemente do tipo de destinatário (RÜSEN, 2007, p. 28-31). No entanto, para os autores que tomo como referência neste texto, embora exista uma relação complexa e interdependente entre a forma de apresentação textual e a metodologia da ciência da história, em última instância, o que define o ofício do historiador, ainda é “a operação cognitiva da pesquisa especificamente histórica” (RÜSEN, 2007, p. 27). (RAMOS, 2016, p. 117)

A pretensão de verdade encontra espaço na intersubjetividade, desse modo a legitimação de outros pesquisadores da história ao analisar, refutar, corroborar ou criticar algum escrito histórico viria desta relação. Narloch, Teixeira e Pondé têm a seu lado o discurso midiático e a linguagem jornalística além de explorarem de forma eficaz seu público-alvo. Contudo, também não teriam eles suas próprias ideologias? Ao atacar visões diferentes, os autores nada mais fazem que militar por suas causas retirando espaço para o plural; o diferente, o neutro.

Contrapor a ideia de professor real e ideal a partir da realidade da sociedade atual constitui-se tarefa árdua. Até que ponto o professor consegue competir com a história midiática representativa dos juízos de valores atuais?

Propostas metodológicas para o ensino de história podem tornar-se opções para professores de história em meio aos revisionismos historiográficos cada vez mais presentes em sala de aula. Esses revisionismos, cada vez mais aliados ao crescimento da internet, deram fôlego a discursos políticos partidários em países como Estados Unidos da América (EUA) e Brasil, atuando como representativos de uma sociedade conservadora, elitista e com problemáticas raciais ainda não superados.

Essas duas inquietações serão aprofundadas no próximo capítulo. O Brasil rumo à Insensatez: pós verdade, auto verdade e usos políticos da história, onde tentamos refletir como a pós-verdade e auto verdade usou a história para finalidade políticas partidárias e o ensino de história em meio a esses revisionismos 3.1 As dificuldade de ensinar história em tempos de revisionismos historiográficos e negação da história.

3. O BRASIL RUMO À INSENSATEZ: PÓS VERDADE, AUTO VERDADE E USOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA

Este capítulo pretende discutir os usos da historiografia por grupos políticos com finalidades eleitorais.

Encontrando como campo fértil, as eleições tanto no Brasil quanto nos EUA, que utilizaram as chamadas *Fake News*⁶ como instrumento de marketing eleitoral e propagaram incertezas sobre as desigualdades sociais, políticas afirmativas e, principalmente, distorções acerca das lutas raciais, feministas e/ou outras minorias.

Nesse sentido, um debate sobre a contemporaneidade, o ensino de História e os usos políticos da educação e da história se faz necessário.

3.1. AS DIFICULDADES DE ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE REVISIONISMOS HISTORIOGRÁFICOS E NEGAÇÃO DA HISTÓRIA

A porta do farol estava entreaberta. Empurraram-na e entraram numa penumbra de janelas fechadas. Por um arco na outra extremidade da peça viam-se os primeiros degraus da escada que levava aos andares superiores. Exatamente sob o fecho do arco pendiam dois pés. - Sr. Selvagem! Lentamente, muito lentamente, como duas agulhas de bússola sem pressa, os pés voltaram-se para a direita: norte, nordeste, leste, sudeste, sul, sul-sudoeste; depois detiveram-se e, passados alguns segundos, recomeçaram a girar, com a mesma lentidão, para a esquerda. Sul-sudoeste, sul, sudeste, leste...

HUXLEY, Aldous. Admirável Mundo Novo.

Eleita a palavra do ano em 2016 pela Universidade de Oxford a “Pós-Verdade” emana outros significados embutidos em sua estrutura semântica do que apenas um novo vocábulo a preencher os dicionários.

Tomando força nas eleições presidenciais dos Estados Unidos da América, a pós-verdade teria contribuído para a chegada ao poder do empresário Donald Trump cuja propaganda política foi baseada, quase que exclusivamente, em mensagens distribuídas pelos meios digitais como *Facebook*. Essas, por sua via, carregavam uma gama de boatos a respeito de sua adversária à época, Hilary Clinton e seus apoiadores.

Entre os boatos, pode-se elencar o caso do membro do Partido Democrata e ex-presidente dos EUA, Barack Obama foi acusado de ser integrante fundador do

⁶ Termo utilizado para nomear as chamadas notícias falsas que segundo LITZENDORF NETTO; PERUYERA, (2018, p. 2) “têm como objetivo criar uma mentira com o intuito de disseminar uma ideia negativa, satírica ou contrária a uma temática da pessoa ou a uma instituição (empresa, organização ou governo).”

Estado Islâmico (ISIS). Hilary Clinton de manter uma rede de prostituição nos porões de uma famosa rede de *Fast Food*. Tais acusações tinham como finalidade confundir os eleitores apelando a fatos de vertentes emocionais, religiosas ou pessoais.

A própria definição da palavra “*pós-verdade*” pelo *Oxford Dictionaries* reforça essa afirmação: “an adjective defined as ‘relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief’”. (THE ECONOMIST⁷, 2016, p.1).

Embora tenha chegado ao grande público no período eleitoral, o termo não é algo recente. Tomou forma no referendo do Brexit na Grã Bretanha e, ainda segundo o *Journal The Economist*, já havia sido mencionado no livro ‘*The Post-Truth Era*’ de Ralph Keyes em 2004 e pelo comediante Stephen Colbert em 2005. Os acontecimentos dos EUA e da Grã Bretanha, porém deram fôlego à chamada *post-truth politics*, um tipo de pós-verdade direcionada à questões de cunho político.

A facilidade de acesso às mídias sociais contribuíram para a viralização de diversas notícias a respeito de candidatos a cargos políticos. As *fake news* assim chamadas são responsáveis pela disseminação de notícias falsas com o intuito de difamar ou levantar suspeitas acerca da moralidade dos candidatos.

Em um artigo publicado no XIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação na Região Sul organizado pela INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação em 2018, Litzendorf Netto e Peruyera fazem uma análise sobre as intenções das *fake news* e ressaltam:

O objetivo da criação das fake news é deliberada, ou seja, criar uma mentira com o intuito de disseminar uma ideia negativa, satírica ou contrária a uma temática da pessoa ou a uma instituição (empresa, organização ou governo). O caso particular de uma notícia com intenção satírica é permeada pelo exagero e humor, a promoção deste modelo de fake News tem um propósito particular de análise da realidade, diferentemente dos modelos de criação com intenção pejorativa, que visam descreditar o foco da notícia. (LITZENDORF NETTO; PERUYERA, 2018, p. 2)

Os meios de comunicação digital deram acesso aos mais variados tipos de informações de forma positiva. Porém, também possibilitaram a entrada de opiniões dos mais variados níveis, inclusive àquelas sem teor científico ou jornalístico. Plataformas de relacionamento como o Facebook, Twiter ou Whatsapp estão ao

⁷ Tradução de André Cabette Fábio: “um adjetivo que relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”

alcance da maioria das pessoas. Por essa razão, foram usados como laboratório de fatos enganosos e apelativos. Não se trata de localizar as notícias falsas criações atuais, mas destacar que com o aumento das mídias essas foram propagadas de forma mais rápida e arrasadora.

Embora existam contradições, as *fake news* políticas compuseram um bem estruturado método de propósitos específicos: confundir o eleitorado apelando para crenças individuais e preconceitos enraizados na sociedade que, por mais que fossem desmistificadas posteriormente, a mensagem tendenciosa já havia se espalhado e criado potenciais adeptos. No caso dos EUA contribuíram significativamente com a eleição de Donald Trump em 2016. Sobre o assunto,

A leitura de muitos acadêmicos e da mídia tradicional é que as mentiras fizeram parte de uma bem sucedida estratégia de apelar a preconceitos e radicalizar posicionamentos do eleitorado. Apesar de claramente infundadas, denunciar essas informações como falsas não bastou para mudar o voto majoritário. (THE ECONOMIST, 2016, p.1).

Embora pareçam novidades da era informatizada, esse tipo de marketing voltado a disseminar falsidades contra um inimigo em potencial não é algo recente. No artigo “Fake news como ferramenta de propaganda política na internet”, Litzendorf Netto e Peruyera (2018) relembram como as bem elaboradas propagandas de Joseph Goebbels elevaram Hitler ao patamar de grande líder – Führer – bem como o partido nazista a status popular.

“Uma mentira contada mil vezes vira verdade”, a divulgação massiva de notícias virtuosas acerca de Hitler e o nazismo contribuíram para a ascensão de um dos homens mais odiados do mundo. “*Heil Hitler*”, criação de Gobbels, foi assimilado de forma produtiva e eficaz em uma realidade sem mídias sociais como as vistas na atualidade, mas com intenções muito semelhantes no que diz respeito às maneiras de manipulação de massas.

Gobbels, segundo os autores Litzendorf Netto e Peruyera (2018), tornou o nazismo mais conhecido que o fascismo, já antecipado em 2013, nos locais onde ocorreu. Para tanto, possuía onze princípios básicos de ataque ao oponente a ser enfrentado:

1.- Princípio da simplificação e do inimigo único: Simplifique não diversifique, escolha um inimigo por vez. Ignore o que os outros fazem concentre-se em um até acabar com ele.

2.-Princípio do contágio: Divulgue a capacidade de contágio que este inimigo tem. Colocar um antes perfeito e mostrar como o presente e o futuro estão sendo contaminados por este inimigo.

3.-Princípio da Transposição: Transladar todos os males sociais a este inimigo.

4.-Princípio da Exageração e desfiguração: Exagerar as más notícias até desfigurá-las transformando um delito em mil delitos criando assim um clima de profunda insegurança e temor. “O que nos acontecerá?”

5.-Princípio da Vulgarização: Transforma tudo numa coisa torpe e de má índole. As ações do inimigo são vulgares, ordinárias, fáceis de descobrir.

6.-Princípio da Orquestração: Fazer ressonar os boatos até se transformarem em notícias sendo estas replicadas pela “imprensa oficial”.

7.-Princípio da Renovação: Sempre há que bombardear com novas notícias (sobre o inimigo escolhido) para que o receptor não tenha tempo de pensar, pois está sufocado por elas.

8.-Princípio do Verossímil: Discutir a informação com diversas interpretações de especialistas, mas todas em contra do inimigo escolhido. O objetivo deste debate é que o receptor, não perceba que o assunto interpretado não é verdadeiro.

9.-Princípio do Silêncio: Ocultar toda a informação que não seja conveniente.

10.-Princípio da Transferência: Potencializar um fato presente com um fato passado. Sempre que se noticia um fato se acresce com um fato que tenha acontecido antes.

11.-Princípio de Unanimidade: Busca convergência em assuntos de interesse geral apoderando-se do sentimento produzido por estes e colocá-los em contra do inimigo escolhido.

(LITZENDORF NETTO E PERUYERA 2018, p. 3 *apud* MÜLLER, 2017)

Embora localizado em épocas sócio históricas distintas, os princípios alemães de marketing podem ser comparados às *fake news* atuais quando decidem subjugar a imagem do inimigo afim de angariar algum tipo de benefício.

No Brasil, este estrategema tomou forma nas eleições presidenciais de 2014 na qual todos os tipos de impropérios foram disseminados sobre os candidatos. Antecipada em 2013 os boatos tinham como alvos Dilma Rousseff e Aécio Neves. Litzendorf Netto e Peruyera (2018) reforçam que tais mensagens são influenciadoras da opinião pública e contribuíram para o processo de impeachment de Rousseff tempos depois:

A disseminação das *fake news* em redes sociais, é tão abrupta e vai gerando, mesmo que sem intenção, o discursos de ódio voltado a pessoas ou fatos. A manipulação pode afetar a vida das pessoas e até mesmo o processo democrático de um país, como demonstrado no caso do impeachment. (LITZENDORF NETTO; PERUYERA, 2018, p. 13)

Influenciadoras ou não de fatos emblemáticos da história recente do Brasil, é inegável que as notícias falsas mexem com as emoções dos leitores ao ponto de contribuírem com opiniões de diferentes níveis, principalmente aquelas já ressentidas.

Em um artigo publicado pelo jornal espanhol *El país*, a jornalista Eliane Brum⁸ (2018) chama a atenção para outro termo: a autoverdade. O mesmo, segundo a autora, reforça os anseios de uma população que se vê representada através desses tipos de mensagens. A maioria com conotações preconceituosas e passíveis de serem questionadas, fato este que não muda a visão do eleitor cujos ânimos foram aplacados por seu representante. A veracidade das informações dá espaço a discursos inflamados que vão ao encontro do pensamento de uma gama de pessoas. Não se trata daquilo que se diz, mas como se diz.

Dando exemplo de um candidato à presidência brasileira para o ano de 2018, Jair Messias Bolsonaro, Brum (2018) exemplifica a quantidade de jovens absorvendo discursos “lacradores” de tal candidato, por enxergarem nele a sinceridade de alguém honesto em suas opiniões exercendo seu direito à liberdade de expressão. A rebeldia juvenil representada outrora pelos pensamentos de esquerda e antissistema dá espaço para a direita reacionária cujo lema é “Tradição, Família e Propriedade” e/ou “Brasil acima de Tudo, Deus acima de Todos”.

Para embasar seu artigo, Brum (2018) cita a pesquisa de Esther Solano professora da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Mestrado Interuniversitário Internacional de Estudos Contemporâneos de América Latina da Universidad Complutense de Madrid.

Solano tem se destacado por estudar o fenômeno crescente das novas direitas e extrema-direita apoiadoras de Jair Bolsonaro bem como de traçar um perfil dos participantes dos protestos desenrolados em 2013 no Brasil.

Embora não relate na íntegra sua pesquisa, Brum (2018) destaca a influência da mídia para com os jovens que se identificam com um candidato que fala o que pensa, é legal, engraçado, um mito, se comunica com eles de forma interativa. Essa aproximação da direita com a juventude deu-se principalmente pelas mídias sociais. Vídeos curtos e apelativos, irreverentes, fortes, utilização de *memes* e retorno de uma figura heroica atraíram os jovens.

Desse modo, também surgiram movimentos liderados por jovens de classe média, com uma linguagem adequada à geração eletronicamente informatizada. Um dos mais conhecidos é o Movimento Brasil Livre (MBL) que da mesma forma

⁸ Eliane Brum é jornalista, escritora e documentarista, autora de diversos livros com temáticas políticas e históricas. Entendeu-se, a partir de sua bibliografia, que seu conhecimento e discussões são importantes para o debate sobre revisionismo portanto, pertinente a este trabalho.

começaram a falar de política de forma simples e virtual. A primeira aparição pública dessa juventude informada politicamente e lutadora por seus direitos, foi no impeachment de Dilma Rousseff em 2014. A partir desse momento, membros do MBL passaram a discutir política e História por vias como o *YouTube* e tornaram-se grandes influenciadores digitais.

Ora, em tempos de *fake news* muitos dos vídeos postados, *post cast*, mensagens ou *memes* baseavam-se em opiniões pessoais, pouco científicas e apelavam para o cômico, satírico ou moralizante a fim de marcar o opositor de forma pejorativa e pouco atrativa, figura em contraste com opiniões contrárias aos idealizadores da postagem. A História, nesse contexto, foi sendo “recontada” para ressignificar alguns temas como as cotas, por exemplo.

No caso de Bolsonaro, aliado à sua maneira forte de se expressar, indignado com os problemas de corrupção “começados” por seus adversários, está um discurso religioso pactuando com sua luta pela moral e ética cristãs. Representantes de igrejas evangélicas viram a oportunidade de enfatizar narrativas tradicionais como a não aceitação à homossexualidade ou discussões sobre igualdade de gênero e feminismo.

Retóricas bíblicas estão presentes em boa parte das casas brasileiras. Chegam por meio de novelas, programas dominicais ou semanais patrocinados, matérias em jornais abertos ou impressos e distribuídos gratuitamente. Um reforço forte como este também deu status de luta contra o bem e o mal, sendo Bolsonaro um enviado de Deus perseguido por lutar contra as mazelas brasileiras da atualidade.

Homofobia, apologia à tortura, inferiorização de negros, mulheres, índios, quilombolas e outras minorias, são falas de Bolsonaro que deveriam incorrer em indignação, no entanto são amenizadas por seus seguidores como atos impensados ou ditos no calor da emoção. O conteúdo de seus dizeres é menos importante do que a forma pela qual ele diz.

Litzendorf e Peruyera (2018) fazem uma pequena análise do caso Mariele Franco, vereadora assassinada no Rio de Janeiro, e como difamar a imagem de alguma pessoa pode demorar a desfazer-se mesmo depois de desmentida. A opinião pública que até o crime e sua repercussão mal conhecia Mariele, começou a compartilhar notícias sem a devida checagem dos fatos. Tais compartilhamentos

enfraqueceram a história política da vereadora assim como difamaram seu partido o PSOL (Partido Socialismo e Liberdade).

Para os autores, esse tipo de abordagem precisa ser combatida uma vez que descredibiliza os veículos de informação preocupados com a veracidade dos fatos bem como o próprio processo democrático, sendo assim:

“Para a preservação do processo democrático, é fundamental encontrar formas de orientação e sensibilização da população em geral, com a finalidade de evitar que as fake news tenham tão grande influência em relação à opinião pública.” (LITZENDORF NETTO; PERUYERA, 2018, p. 14).

Já para Brum (2018) a educação tem papel importante no combate às *fake news* e a autoverdade. Para a autora, diferentemente das mensagens enganosas a autoverdade é mais difícil de se combater, pois embora sejam inegavelmente refutáveis, o conteúdo não importa em detrimento da sensação indignada provocada e compartilhada por seus seguidores.

A escola conhecidamente desvalorizada teria as ferramentas necessárias para a conscientização dos jovens a respeito dos temas difíceis e de uma política crítica e menos oportunista. Brum (2018) continua observando que a perseguição sofrida pela escola pública por meio de projetos como o “Escola sem Partido” tem como objetivos desqualificar a já desgastada escola pública:

Este é o mecanismo que tem se alastrado no Brasil. E que é imensamente beneficiado pela tragédia educacional brasileira. Não é por acaso que a escola pública, já tão desvalorizada e desprestigiada, esteja sofrendo o brutal ataque representado pelo movimento político e ideológico nomeado como “Escola Sem Partido”. O pensamento múltiplo e o debate das ideias são os principais instrumentos para devolver importância aos fatos e ao conteúdo, assim como recolocar a questão da verdade. (BRUM, 2018, p. 1)

Educação, a palavra mágica evocada para a resolução de muitos problemas sociais. Não por acaso é mencionada pelos autores supracitados e com razão. Um destaque para a citação de Brum (2018) é a desqualificação da escola pública ao longo dos anos. Capaz de despertar o pensamento crítico nos jovens, o projeto educacional brasileiro é influenciado por políticas pouco capazes de emancipar os alunos. Isso, em análise aprofundada, está ligado a capacidade de criação de

eleitores conscientes e sujeitos transformadores de sua realidade e de sua comunidade.

O projeto Escola Sem Partido⁹ tem percepção do potencial existente na escola e tenta enfraquecê-la de diferentes formas, seja pela depreciação do trabalho feito pelos docentes, seja pela restrição de disciplinas, intimidação de professores e blitz educacionais, debates acerca de currículo e objetivos de matérias.

Algumas escolas, por sua via, resistentes a tais investidas buscam maneiras de protegerem-se através de manifestações contrárias as propostas mencionadas. Os professores mais engajados revestem-se de manobras para não serem denunciados em sua liberdade de cátedra.

Responsável por orientar temporalmente os estudantes as aulas de História seriam fundamentais para que os estudantes lidassem com o presente conhecendo seu passado e tome decisões sábias para seu futuro. Não por acaso, alguns partidos investem em grupos como o MBL para ensinar história no lugar das instituições de ensino.

Os usos políticos da História, tanto para orientar temporalmente quanto para confundir e difamar entram em choque. Usada por políticos como manobra eleitoreira, verdades infundadas são espalhadas pelas mídias sociais afim de entrar em embate com discursos de cunho social e inclusivo. Uma das estratégias da direita e extrema-direita nas eleições do ano de 2018 no Brasil foi questionar alguns acontecimentos historiográficos como, por exemplo: *“Se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos”*; *“[...]não houve um golpe militar em 1964”*; *“Golpe é quando mete o pé na porta e tira o cidadão lá (...) Quem declarou vago o cargo do presidente na época foi o Parlamento. Era a regra em vigor”*; *“Esses que se diziam torturados o faziam para conseguir indenizações, votos, piedade, poder. Só se ouve um lado da história, o outro não”*; *“Se tivéssemos perdido, hoje o Brasil seria uma Cuba.”*¹⁰

O racismo não é uma consequência da escravidão, afinal os portugueses não tiveram responsabilidade alguma nesse episódio histórico, portanto os negros devem entender-se entre si deixando de serem vítimas e assumirem sua

⁹ Movimento começado em 2004 que tem como objetivo coibir a educação ideológica, que segundo os integrantes do Movimento, é praticada por professores nas escolas e universidades públicas brasileiras.

¹⁰ Frases ditas pelo então candidato à presidência do Brasil para ano de 2018, Jair Messias Bolsonaro, comentadas no Programa “Roda Viva” e analisadas pela revista Exame. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/no-roda-viva-bolsonaro-questiona-escravidao-e-cotas/>

responsabilidade enquanto escravocratas, afinal “Zumbi também teve escravos¹¹”. A ditadura não aconteceu no Brasil e 1964 foi uma revolução que nos livrou do fantasma do comunismo, nesse sentido os militantes de esquerda foram simplesmente combatidos e agora culpam o Estado e pedem indenizações. É a manipulação da História para finalidades políticas. Combater esse tipo de falsificação da realidade através do ensino de história na escola seria uma das formas mais eficientes. A verdade histórica analisada por meio de fontes, ou seja, documentos históricos, poderia despertar nos adolescentes, seguidores de *youtubers*, uma análise mais apurada, ou menos eleitoreira, sobre fatos históricos.

Em um artigo publicado em 2016, acerca desse assunto, os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caroline Silveira Bauer e Fernando Felizardo Nicolazzi, fazem uma análise interessante sobre os usos do passado e o ensino de história no artigo intitulado “O historiador e o falsário”.

Para tanto, tomam como exemplo duas personagens: Eric Marco Bathe e Marco Antonio Villa. O primeiro, um catalão conhecido na Espanha por relatar suas memórias como judeu sobrevivente de um campo de concentração na Alemanha. O segundo, um historiador e escritor brasileiro e seu artigo publicado no Jornal O Estado de São Paulo intitulado “Ditadura à brasileira (2014)”.

Eric Marco ficou conhecido em toda Espanha por seus relatos de memória sobre o holocausto. Preso de número 6.448 em Flossenbürg sudeste da Alemanha, narra com detalhes emocionantes como é sobreviver a austeridade de um campo de concentração. Ativista político e sindicalista, teve forte participação na guerra civil espanhola e no despertar da II Guerra, suas atividades o conduziram em fuga à França e em seguida à prisão na Alemanha.

Relatando com forte apelo emocional e riquezas de detalhes, Eric Marco chamou a atenção de muitos ao ponto de, em linha sucessória, nos anos 1990 se tornasse vice-presidente da Federação de Associações de Pais e Alunos da Cataluña (FAPAC) com a finalidade de ministrar aulas sobre nazismo; tornou-se representante da Amical de Mauthausen, a associação espanhola dos sobreviventes desse centro concentracionário nazista e; em 2001, o governo catalão lhe atribuiu

¹¹ O site GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra – por meio do artigo de NOGUEIRA, Rafael José (2017, p. 1) fez uma discussão interessante sobre as proposições de Leandro Narloch discutidas em seu livro “Guia politicamente incorreto do Brasil”. O artigo publicado em 2017 reflete acerca das inconsistências e armadilhas ideológicas por traz desse tipo de afirmação. Para essa dissertação, tais questionamentos são importantes uma vez que deixa abertas manifestações de leitores sobre o explanado e, muitos deles, compararam a escravidão da África a ocorrida no Brasil, ou seja, com as manifestações acerca da escravidão e do racismo parecidas com as falas mencionadas. <<https://www.geledes.org.br/zumbi-e-o-revisionismo-nada-historico>> Acesso em 01 Jan. 2018.

sua máxima condecoração cívica: a cruz de Sant Jordi em vista de suas contribuições cívicas sobre a memória dos sobreviventes concentracionários nazistas. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p.6).

Tudo estaria em perfeita ordem se em 2005 um outro historiador chamado Benito Bermejo não descobrisse que parte dos relatos de Eric Marco era falso: no caso da sua prisão. Sua participação na guerra civil espanhola bem como sua atuação enquanto sindicalista foi bem menor do que as proclamadas em seus relatos. Se preso na Alemanha, foi somente por alguns dias e principalmente: nunca esteve em um campo de concentração.

A história de Eric Marco reflete sobre as intencionalidades de usos do passado. Suas memórias, embora enganosas, tiveram profunda relevância ao dar voz a tantos judeus sobreviventes ou não de episódio dramático da história mundial. Em tempos de negação do passado, nesse caso da existência de campos concentracionários, Battle mobiliza sentimento de empatia com aqueles cuja história estava sendo negada. Além disso, volta os olhos da população e das autoridades sobre a desumanidades ocorrida no período. Tais reflexões a favor do embusteiro levantam exames sobre os usos do passado e a função social do historiador, seria justo um julgamento severo contra Eric Marco Batle? E os benefícios trazidos por seus relatos? A história não o redimiria por tais feitos? Ou também não é função do historiador dar voz as memórias mesmo que falseadas por um bem maior?:

Além disso, sua falsidade quixotesca certamente desempenhou um papel moral importante, o que foi usado por ele em sua própria defesa. Como ele mesmo respondeu diversas vezes nos jornais, “mentiu para ressaltar a verdade”. Além disso, Marco, valendo-se enormemente da voga memorialista que Nora chamou de tirania, fez do assunto um tema nacional, deu amplitude cívica ao debate, educou as novas gerações sobre os acontecimentos nefastos vividos pelos espanhóis nos anos 1930 e 1940. Como ele ressaltou em entrevista: “eram todas verdades: vivências pessoais ou vivências que muitos deportados me haviam confiado”. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 816)

Poderia um falsário produzir história? Segundo os autores não. As justificativas levantadas por Eric Marco não competem com a função historiográfica de produzir verdade. A reconstrução dos fatos, embora com função pública coerente não é justificativa para o descrédito que as memórias passariam a ter em casos desse tipo. Nesse sentido, a produção da falsidade só contribuiria para usos oportunistas.

Evidentemente, a resposta é e deve ser sempre pela negativa: não há verdade moral na mentira, trata-se de uma contradição nos termos.[...] Afinal, o que Marco deixa claro em seu gesto é a possibilidade da história ser utilizada para a produção do falso. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 818)

Marco Antonio Villa também é historiador. Em artigo publicado pelo Jornal O Estado de São Paulo sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira ocorrida a partir de 1964 até 1985. Villa afirma que uma parte significativa da esquerda brasileira era tão terrorista e com forte tendência golpista quanto os militares o que faz deles motivadores da repressão e violência a qual foram submetidos.

Trata-se da reprodução de uma construção discursiva baseada na chamada teoria dos dois demônios, desenvolvida durante os processos de transição política na Argentina e no Brasil, que responsabilizava as Forças Armadas e os militantes da esquerda armada pela violência do período. Em outras palavras, havia uma equiparação ética e de responsabilidades entre práticas de terrorismo de Estado e de violência revolucionária, que acabava por construir uma versão da sociedade civil como vítima da violência generalizada, reduzindo a conflitividade e a polarização política do período ao confronto das forças de segurança contra as organizações guerrilheiras. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 823).

Com essa argumentação, Villa continua seu artigo quase que na totalidade inferindo que praticamente não ocorreu ditadura no Brasil e que se houve foi somente após o Decreto do AI5, ou seja, de 1968 – 1979. Para defender seu argumento, recorre a Lei da Anistia e as eleições estaduais a partir de 1982.

Os comunistas aparecem sempre como os vilões da democracia, a sociedade como principal vítima dessa violência entre esquerda e direita, reduzindo o período apenas por este viés sem as consequências para a população, economia, corrupção.

O fantasma do Comunismo sempre assombrou a política brasileira e por vezes retorna aos discursos eleitoreiros que buscam nele a chance de alçar os grandes escalões da política nacional. Foi assim em 1964, em 1992 e agora, em 2018.

Vindo de um historiador, essas afirmações constituem perigo iminente, pois dão visibilidade aos confusos ou oportunistas de “basear-se na opinião de um especialista no assunto” e com isso, propagar inverdades, uma voz a mais àqueles que falseiam a verdade para finalidades de manipulação em massa. *“Paul Ricoeur (2000) afirma existirem três motivos que compelem à falsificação na história: impedir a memória, manipular a memória e impor determinada memória.”* (RICOUER (2000) apud BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 827)

As eleições presidenciais de 2014 constituem-se período conturbado da historiografia brasileira. Divididos entre manifestações e pedidos de Impeachment e “não vai ter golpe”, um grupo destacou-se por não se encaixar em nenhum desses lados, trata-se daqueles que pediam a volta dos militares, assim como a volta da ditadura.

No mesmo artigo, Bauer e Nicolazzi (2016) analisam uma charge da época:



Imagem 1: Por mais aulas de História¹²

Quase se torna automática a reflexão que o conhecimento da história acarretaria em consciência àqueles que dela tem acesso. A charge utilizada pelos autores reflete o pensamento de diversas pessoas ao se depararem com pedidos como a volta da ditadura. Em tempos de *fake news* o aprofundamento dos conteúdos historiográficos auxiliariam no discernimento de determinados conteúdos enganosos ou enviesados. Essa é uma máxima coerente e satisfatória para a maioria das pessoas.

Ao relatar sobre suas memórias, Eric Marco, na tentativa de tornar seu discurso o mais verossímil possível, usou dados históricos relevantes como a troca de sua data de nascimento para dois dias depois em 14 de Abril. Fato este que poderia passar despercebido possui uma intencionalidade importante: trocando a data de seu nascimento, Marco relaciona seu nascimento à história espanhola e a Proclamação da República.

Além da data, o local também foi deslocado de uma maternidade para um abrigo espécie de manicômio para mulheres:

“[...] fazendo com que seu nascimento em um lugar da desrazão faz recordar algo que Michel Foucault sugere ao escrever sua História da loucura: o fato de que, nas peças e comédias renascentistas, o personagem do louco era também o abrigo último da verdade. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 816).

¹² – IOTTI, Carlos Alberto. Retirado de <http://littledreamermonster.blogspot.com/2015/08/abaixo-ditadura-mais-aulas-de-historia.html> Acesso em 02 Jan. 2019

Battle recorreu a um intencionado uso da história para finalidade a qual almejava, não somente por trocas falseadas de local e data de nascimento, mas também nos pormenores de suas narrativas, algo possível somente àquele que tenha vivenciado de fato tais acontecimentos.

Evidente que as situações movimentadas por Eric Marco demonstram certo conhecimento histórico. Formando-se na graduação em História depois dos cinquenta anos, suas memórias possuíam certas pinceladas de verdade, o que atraía ainda mais seus discursos.

O Marco brasileiro que também é historiador e contando sobre episódio emblemático de seu país teve ao alcance diversas fontes a serem utilizadas, no entanto, preferiu dar maior visibilidade em seu artigo em uma determinada vertente. Fato este que não implicaria, assim como no caso espanhol de falsificação da verdade, mas de utilização pública, portanto política de um determinado fato historiográfico.

Bauer e Nicolazzi (2016) incitam os leitores a pensar não somente para que serve a História, mas também qual seus usos públicos e políticos. Independente do historiador a história acontecerá e como lidar com esse fato?

Mais aulas de história comprometeriam em acúmulo maior de conhecimento historiográfico isso é evidente, no entanto, como vimos nos casos dos Marcos, o que menos lhes faltou foi conhecimento em história uma vez que ambos são historiadores. Os usos que fazem, porém não desprestigiam o campo e sim fazem refletir sobre a intencionalidade individual dos participantes e construtores de uma determinada narrativa historiográfica.

Talvez não seja diferente dos marketeiros de Trump ou Jair Bolsonaro ao perceberem o valor desses usos políticos da história. Falseada, verdadeira, com ares de verossimilhança ou (a)partidária, as narrativas em forma de livros, artigos, relatos de memória ou mensagens eletrônicas conseguem atingir um grande número de pessoas.

Percebe-se que de uma forma ou outra o conhecimento de ocorrências históricas permeia as situações das personagens mencionadas. Assim, não se pode afirmar que Eric Marco Battle, Marco Antonio Villa, os que negam a escravidão praticada pelos europeus ou aqueles que pedem a volta da Ditadura desconheçam a

História. Pelo menos que ocorreu entre os anos de 1964 a 1985, que houve uma escravidão africana no Brasil, que aconteceu a Ditadura e o Holocausto.

Aumentar a quantidade de aulas de história em escolas públicas brasileiras seria um avanço para a educação no país e certamente traria benefícios educacionais fortíssimos. No entanto, se essas aulas não forem pautadas com a tonalidade de seus usos, os estudantes só assimilariam mais datas e recortes históricos sem ligação entre si, é preciso criticidade e horizontes de expectativas. Mais aulas de história, mas também mais qualidade nessas aulas e formação de bons profissionais.

Fazendo uma projeção visionária sobre o mundo, Aldous Huxley¹³ (1972) temia sobre o futuro da humanidade. Acreditava que grandes líderes dominariam a essência humana e a transformaria em algo fácil de manipular. Crianças concebidas em laboratórios e predestinada conforme seu DNA, seriam mais fáceis de controlar. E, caso alguém, mesmo assim, fiascasse algum tipo de rebeldia, a pílula mágica do prazer, o *soma*, resolveria o conflito.

Huxley (1972) achava que o mundo seria dominado por aquilo que amávamos, fugindo da realidade, entregando-se a superficialidade das relações, cumprindo aquilo que se foi programado a cumprir.

A pós-verdade liberou as possibilidades, a sociedade aderiu e não percebe que está presa em sua própria armadilha a satisfazer seus desejos ínfimos. No entanto, assim como o *selvagem* do livro, existe uma resistência e, embora seja uma tentativa pequena, a História enquanto consciência temporal pode mudar essa situação. Ao contrário, os futuros sujeitos históricos ficarão girando em círculos de lado a outro sem saber o porquê a imitar o desconhecido.

O capítulo 4, Educação Histórica como Possibilidade Metodológica nas Aulas de História por sua vez, explora a Educação Histórica como alternativa metodológica para o ensino de História em meio às discussões estabelecidas em capítulos anteriores e como essa metodologia aparece nas Diretrizes do Estado do Paraná para o ensino de História: DCES para o Ensino de História: Alternativas para aulas de história. Seu esmiuçar deve-se por constituir uma espécie de roteiro a professores ao usar tais estratégias.

¹³ Aldous Huxley, ou Aldous Leonard Huxley, (nascido em 26 de julho de 1894, em Godalming, Surrey, Inglaterra e morto em 22 de novembro de 1963, em Los Angeles, Califórnia, E.U.A), escritor e crítico britânico, conhecido por seu brilhantismo e precisão. Seus trabalhos são notáveis pelo tom sátiro e pessimista, ainda que seja mais conhecido por uma única obra: Admirável Mundo Novo (1932), um modelo para várias ficções científicas de mundos distópicos que se seguiram. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Aldous-Huxley>. Tradução livre.

4. EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Em tempos de revisionismos historiográficos e negação da história bem como a visão do professor de história enquanto marxista e esquerdista, as metodologias para o ensino de História têm sido cada vez mais importantes, na medida em buscam a melhoria e qualidade do ensino e das aulas de História.

A proposta deste capítulo sustenta-se ao apresentar a Educação Histórica e as aulas-oficinas como alternativa aos professores da rede pública ao pensar e elaborar suas aulas tendo como base a análises de fontes históricas, os critérios de tempo e espaço e a consciência histórica dos alunos.

Essa metodologia não constitui como única base para o professor que, como já mencionado, enfrenta dificuldades externas à escolha do método a ser aplicado em sala, no entanto, estimula novas perspectivas metodológicas em tempos que a história ensinada está cada vez mais midiática e polarizada.

A primeira parte visa explicar sobre o surgimento e bases da Educação Histórica e o segundo, como as Diretrizes do Estado do Paraná para o Ensino de História detalham a metodologia.

4.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA.

Com a preocupação de reestruturar o Currículo de História pós Ditadura Militar, professores de história dos anos 1980 no Brasil decidem reunir forças na constituição de novos rumos para o ensino de história.

Intensificam-se, então, os estudos relativos à Cognição em História ou Educação Histórica, linha preocupada no processo de desenvolvimento do pensamento histórico, ganha espaço em países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal. Desse modo:

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. (GERMINARI, 2011, p.55)

Utilizando um escopo teórico-metodológico distinto, no entanto, a Educação Histórica diverge no ensino de História, como por exemplo, a área que defende a transposição didática. Nesse sentido, observa que os processos de aprendizagem histórica dão-se de forma específica e refletem sobre a consciência histórica dos sujeitos – professores e alunos – envolvidos nos métodos do conhecimento histórico.

Assim, a Educação Histórica parte dos objetivos de investigação seguindo três metodologias: a análise dos conteúdos substantivos da história; a correlação destes com os conteúdos de segunda ordem e a reflexão dos saberes históricos sistematizados pelos primeiros. (GERMINARI, 2011, p. 56)

Por conteúdos substantivos tem-se o entendimento dos conteúdos historiográficos explanados em sala de aula pelo professor identificados por seus marcadores temporais, protagonistas da história, marcadores históricos e mensagens históricas nucleares. O professor seleciona conteúdos substantivos ao escolher trabalhar Segunda Guerra, Revolução Russa, Colonização Brasileira, Hitler, o papel das mulheres na primeira guerra e assim por diante.

Estes mesmos conteúdos são relacionados aos conteúdos de segunda ordem por meio de narrativas produzidas verificáveis a fim de entender os conhecimentos adquiridos segundo sua qualidade em detrimento da quantidade dos fatos estudados como, por exemplo, sentidos de mudança, rupturas e valores associados. Sendo assim, questões sobre o raciocínio histórico com base nas noções da teoria e filosofia da história. Por fim, as análises dos saberes históricos relacionam-se aos usos dos conteúdos substantivos e de segunda ordem na vida prática desse sujeito.

O precursor dos estudos relacionados acima é o inglês Peter Lee (2006) que em projetos sobre o ensino e aprendizagem de história com adolescentes na Inglaterra, verificou um crescente desinteresse dos alunos pela disciplina de história. Partindo desse desinteresse, Lee (2006) passou a investigar quais as ideias históricas alunos traziam ao contexto escolar.

Em seu texto “Em direção ao conceito de Literacia Histórica” (2006) o autor explana sobre o projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), discutindo os resultados obtidos em pesquisas com alunos sobre as ideias acerca da disciplina de história e suas orientações em direção ao passado. Destaca que há a necessidade de uma “alfabetização” histórica dos alunos em contexto escolar em

concomitância com a vida prática dos alunos. Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que é a história, como um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação. (LEE, 2006, p.4).

Jörn Rüsen (2001) esclarece em sua Matriz Curricular que é a partir das lacunas e dúvidas trazidas pelas carências do tempo que levam as perspectivas orientadoras que por sua vez remete aos métodos, formas e funções em um processo dialético, ou seja, a vida prática não se dissocia do fazer científico. É a necessidade de orientação no tempo que move o saber histórico e este é movido pelas carências das vivências.

Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele se exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo. (RÜSEN, 2001, p.34).

Com essa Matriz, Rüsen (2001) demonstra que se aprende história em diferentes espaços de vivência e não somente na escola, embora esteja ressaltando sobre a disciplina de História, sua discussão reflete o discutido até aqui: as experiências transformam o espaço escolar em lugar, e por isso o sentimento de pertencimento; os alunos criam expectativas e horizontes futuros e debatem conhecimento científico.

A produção acadêmica acerca do ensino de história produziu, ao longo dos anos, diversas teorias das quais nem todas as indagações acerca das orientações temporais eram abordadas. Relacionando as teorias históricas da vida prática dos indivíduos, Lee (2006) aproxima as ideias sobre literacia histórica com os conceitos de Rüsen enfatizando que o aprendizado histórico deve superar a mera aquisição de fatos ou datas, mas também atuar como processo de nos arranjos mentais em forma de consciência histórica articulada com a vida prática do sujeito.

Ao realizar uma pesquisa com alunos do que seria o Ensino Médio no Brasil (Projeto CHATA), Lee (2006) percebeu que os alunos tinham certa dificuldade em entender que a história faz parte de uma continuidade e, por vezes, davam respostas às perguntas baseadas em senso-comum sem refletir sobre os processos históricos. Desse modo, uma consciência histórica pouco desenvolvida.

Depois da queda do muro de Berlim e o fim da antiga União Soviética, intensificam-se debates sobre que tipo de história passaria a ser ensinada nesse novo modelo alemão unificado. Em investigações realizadas por Filósofos e

Didáticos da História percebeu-se que do lado Oriental a História constituía-se por um forte apelo aos modelos das teorias fundamentadas ideologicamente:

Na Alemanha ocidental o ensino de História foi marcado pelo compromisso com a investigação teórica sobre os efeitos sociais da história ensinada em uma sociedade plural, tanto na política como na ciência. Por outro lado, a Alemanha oriental priorizou os aspectos metodológicos do ensino de História determinados pelo Estado. “Dado que na RDA a doutrina estatal marxista-leninista não permitia controvérsias científico-históricas tampouco havia posições divergentes acerca da didática da história, como na RFA”. (GERMINARI, 2001, p. 8 *apud* JUNG; STAHER, 1998, p. 135).

A formação de professores das duas Alemanhas também fazia-se de forma diferenciada. Sendo assim, enquanto na Alemanha Oriental a formação era voltada para a pedagogia, a instrumentalização dos professores e metodologias voltadas ao aprendizado das classes sociais; na Ocidental a formação histórica dos professores predominava. Com o processo de reunificação, os professores de história deveriam adequar-se aos métodos didáticos da Alemanha Ocidental:

Depois da unificação foram desenvolvidos cursos de preparação dos professores. Neles trabalhava-se a visão ocidental sobre a história da RDA pós 1945 com as correspondentes consequências curriculares para a aprendizagem histórica e o método de trabalho em sala de aula. Contudo, nem os professores e nem os metódicos da RDA abandonaram seu campo de ação sem propor iniciativas próprias. (GERMINARI, 2011, p.9).

Em comum, o conceito de consciência histórica foi incorporado pelos dois lados descartando o de história nacional. Um dos teóricos em destaque nessa nova de se pensar a história foi o alemão Jörn Rüsen.

Segundo Isabel Barca em seu texto “Marcos sobre consciência histórica de alunos portugueses” (2007) sobre o conceito da Consciência Histórica:

Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p.116)

Rüsen (2001) estabelece quatro tipos de consciências históricas que podem ser acessadas de acordo com as necessidades de orientação temporal de cada sujeito, desse modo: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética. Começando pela primeira:

A narrativa tradicional é a forma da constituição narrativa de sentido e um topos da argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas da vida. Histórias que obedecem a esse formato e a esse topos remetem às origens, que se impõem às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo. (RÜSEN, 2001, p.48)

Sobre a consciência exemplar, o autor ressalta que “A unidade do tempo faz os acontecimentos lembrados e tornados presentes pela historiografia serem significativos para o presente e faz esperar que o futuro seja orientado pela experiência.” (RÜSEN, 2001, p.51)

Não se trata de uma evolução de uma consciência para outra e, dependendo dos interesses de localização temporal, uma ou outra consciência será acessada. Assim como, as mesmas podem ser modificadas conforme as necessidades da vida prática e do acesso às teorizações realizadas sobre essas mesmas lacunas de orientação.

Nesse sentido, as consciências crítica e genética caracterizam-se diferentemente das anteriores, mas podem ser acessadas pelo sujeito de acordo com as necessidades de orientação histórica no processo de formação do pensamento histórico.

Por consciência crítica, o autor pressupõe as mudanças de representação histórica e sua substituição. Assim, os antigos esquemas são desconstruídos pela experiência dando lugar a novos modelos de interpretação. (RÜSEN, 2001, p.55).

A consciência (onto)genética por sua vez é “a concepção determinante, pela qual o passado dinamizado temporalmente é articulado com a prática concreta do presente, de modo que o futuro apareça como chance de superação, é a mudança constante, qualitativamente resistente.”(RÜSEN, 2001, p.59). A interpretação nesse tipo de consciência é o centro da mudança temporal na qual a qualidade passa a ter sentido.

Em um artigo intitulado “Por um ensino de história com sentido para a vida” Alves (2015) reflete sobre a consciência histórica de alunos de escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo concluindo que a passagem de uma consciência pré-moderna (tradicional, exemplar) para uma consciência moderna (crítica, genética) está ligada ao acesso cultural do qual esse aluno é exposto. Sendo assim, quanto maior a exposição dos alunos a bibliotecas, espaços culturais ou leitura

maior a possibilidade de os interesses temporais serem respondidos de forma interpretativa e humanizada.

A aprendizagem acontece pelo vínculo. Jörn Rüsen (2001) esclarece em sua Matriz Curricular que é a partir das lacunas e dúvidas trazidas pelas carências do tempo que levam as perspectivas orientadoras que por sua vez remete aos métodos, formas e funções em um processo dialético, ou seja, a vida prática não se dissocia do fazer científico. É a necessidade de orientação no tempo que move o saber histórico e este é movido pelas carências das vivências.

4.2 DCEs PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ALTERNATIVAS PARA AULAS DE HISTÓRIA.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de História do Estado do Paraná (DCEs) têm como escopo teórico-metodológico a Educação Histórica e reforçam uma série de documentos que auxiliam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Deste modo, as DCEs de História buscam orientar o professor na preparação de suas aulas através de um escopo teórico-metodológico da Educação Histórica relacionando as teorias desenvolvidas em âmbito, muitas vezes acadêmico, para a prática docente no ensino regular.

Tal material traz a luz discussões acerca do conceito de História e sua função social, um histórico das teorias vigentes em tempos anteriores, os conteúdos estruturantes da disciplina, formas de avaliação da mesma e reflexões sobre as práticas docentes.

A teoria que embasa o componente de História nas DCEs trata da Educação Histórica e usa o conceito de consciência histórica trazido pela Didática da História como uma forma de permear o trabalho pedagógico da disciplina.

Antes, porém de abordar propriamente o conceito de Consciência Histórica, as DCEs trazem um histórico sobre três correntes teórico-metodológicas que permearam o ensino de história em tempos anteriores, assim, uma abordagem sobre a Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Tais discussões têm como cerne principal a superação de uma história linear e positivista, destacando a importância dos avanços do ensino de história bem como

as contribuições de outras correntes para o ensino de História. Assim, Educação Histórica é uma corrente que visa melhorar o ensino de história na escola.

O documento das diretrizes reforça a discussão sobre como se dá o processo do pensamento histórico. Nesse sentido, busca nas teorias da Didática da História o conceito de Consciência Histórica como destaque para as aulas de história. Sobre o mesmo, Barca (2007) ressalta:

Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p.116)

As DCEs utilizam as teorias de Jörn Rüsen (2001) para destacar os objetivos da consciência histórica, mas também, a importância das relações sociais para construção das consciências que seguiram a vida dos sujeitos históricos. Assim, as experiências são importantes e construídas a partir da alteridade, o “eu” se constitui a partir da relação com “o outro”:

Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob essa perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. Em outras palavras, as experiências históricas dos sujeitos se expressam em suas consciências (THOMPSON, 1978). Segundo o historiador Jörn Rüsen (2001, p. 58), a consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. É, portanto, a “constituição do sentido da experiência do tempo” expressa pela narrativa histórica [...] (PARANÁ, 2008, p. 56-57)

Rüsen (2001), como já abordado nesse trabalho, estabelece quatro tipos de consciências históricas que podem ser acessadas de acordo com as necessidades de orientação temporal de cada sujeito, desse modo: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética.

Além do conhecimento das quatro consciências, as diretrizes trazem indicações e procedimentos de como pensar as aulas de história a partir desses princípios, sendo assim, o trabalho do professor pode ser organizado da seguinte forma:

Para o aluno compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico por meio:

- do trabalho com vestígios e fontes históricas diversas;
- da fundamentação na historiografia;
- da problematização do conteúdo;
- essa organização deve ser estruturada por narrativas históricas produzidas pelos sujeitos. (PARANÁ, 2008, p. 72).

A partir desses princípios, as aulas de história são baseadas em fontes contextualizadas pela fundamentação historiográfica e não ao contrário. Assim, as fontes são analisadas não para “provar” o conteúdo trabalhado em sala. Assim como as narrativas dos alunos são trabalhadas como organização do pensamento historiográfico dos alunos.

Ainda, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas, as Diretrizes destacam como pode ser o recorte temático e temporal:

Para que esse objetivo ligado à aprendizagem histórica seja alcançado, sob a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História, é importante considerar, na abordagem dos conteúdos temáticos:

- múltiplos recortes temporais;
- diferentes conceitos de documento;
- múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade;
- formas de problematização em relação ao passado;
- condições de elaborar e compreender conceitos que permitam pensar historicamente; superação da ideia de História como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas. (PARANÁ, 2008, p. 70)

Percebe-se que o trabalho com as fontes é tão importante quanto o recorte temporal e, como explanado anteriormente, a interpretação a partir da relação com o outro. A superação da escola metódica e da história linear e a percepção do tipo de consciência histórica através das narrativas produzidas pelos alunos ao fim ou durante o processo de aprendizagem.

As DCEs também são responsáveis pela estruturação dos conteúdos a serem ministrados em sala bem como uma indicação dos conteúdos básicos compostos por assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina de história.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 25)

Os conteúdos estruturantes têm como finalidade embasar o trabalho teórico-metodológico do professor em sala de aula e são elencados da seguinte forma: Relações de Trabalho, Relações de Poder, Relações Culturais.

Por eles, observam-se as marcas políticas, ideológicas, sociais e econômicas vinculadas ao saber histórico interessado, possibilitando uma maior discussão do professor de forma mais profunda. Sendo assim, os conteúdos básicos podem ser trabalhados de uma forma mais flexível pelos professores.

Os conteúdos estruturantes devem, por sua vez, serem associados aos procedimentos metodológicos de Tempo e Espaço. As interpretações realizadas sobre o passado a partir do presente com expectativas futuras fazem parte das concepções sobre consciência histórica trabalhadas por Rüsen e corroboram para a contextualização das lacunas temporais a serem trabalhadas em sala bem como possibilitar a contextualização por meio da relação com o outro. Sobre os procedimentos metodológicos de tempo e espaço, as Diretrizes refletem:

Segundo Rüsen, a consciência histórica se caracteriza pela percepção das experiências do passado dos seres humanos, investigado por historiadores ou por professores de história e seus alunos, e realiza-se por interpretações feitas no presente à luz de uma expectativa de futuro. Nesse sentido, as noções de tempo e espaço devem compor os procedimentos metodológicos, pois articulados aos Conteúdos Estruturantes, possibilitam a delimitação e a contextualização das relações humanas a serem problematizadas. (PARANÁ, 2008, p.61)

O procedimento metodológico “Tempo” pressupõe a forma como o sujeito localiza-se percebendo seu passado. Quando utilizado na escola pode “desenvolver” uma consciência crítica ou genética nos alunos já que possibilita ao estudante o contato com múltiplas percepções historiográficas. Sobre esse procedimento, as Diretrizes fazem um resgate do conceito desde as sociedades agrárias, passando pela Nova Esquerda Inglesa e Nova História Cultural enfatizando a liberdade do professor em escolher os blocos temporais a partir da problematização colocada pelos alunos em sala.

O procedimento “Espaço” segundo as Diretrizes “O local onde os sujeitos históricos atuam define as possibilidades de ação e compreensão do processo histórico” (PARANÁ, 2008, p.62). A disciplina de História, segundo a Educação Histórica, tem como objetivo possibilita o desenvolvimento do pensamento histórico por meio da consciência histórica.

Os procedimentos metodológicos de Tempo e Espaço são ligados aos Conteúdos Estruturantes e corroboram para a percepção do tipo de consciência histórica manifestada pelos alunos em sala bem como possibilita ao professor a escolha dos blocos temporais a serem trabalhados em sala a partir das lacunas observadas em aula rompendo com uma ideia linear da história. Além disso, a observância dos processos de “mudanças, rupturas, permanências, simultaneidades, transformações, descontinuidades, deslocamentos e recorrências”. Além disso, a observância dos processos de “mudanças, rupturas, permanências, simultaneidades, transformações, descontinuidades, deslocamentos e recorrências também permitem a multiperspectividade temporal”. (PARANÁ, 2008, p. 61).

A educação Histórica constituiu uma nova possibilidade de abordagem dos conteúdos historiográficos nas escolas públicas em tempos de revisionismos históricos e, por ser base teórica para esta pesquisa, entende-se que sua explanação fosse necessária. Vale ressaltar essa teoria é uma possibilidade e não uma regra.

Assim, seu uso depende de condições representativas da escola, dos alunos e dos professores. Contudo, ao capítulo que segue, temáticas como Racismo e Escravidão constituem temas considerados difíceis de serem abordados por professores em sala de aula, assim, a metodologia bem como as aulas-oficinas, explicadas no capítulo 5, podem ajudar o professor de História no cenário apresentado a seguir.

5. DA SÉRIE: “NÃO HÁ RACISMO NO BRASIL”



BECK, Alexandre. *Lobo Mau*. Armandinho

Década de 1930, Sérgio Buarque de Holanda publica um dos mais lidos documentos sobre a formação da sociedade brasileira.

Raízes do Brasil foi publicado em 1936 e trata-se de uma obra sobre a formação da cultura, política e economia brasileira e um raio-x da sociedade cujas origens dão conta a colonização portuguesa até as revoluções começadas com a abolição, passando pela República, saída da coroa portuguesa do Brasil, chegando à democratização. Será que as características montadas pelo autor permanecem em tempos atuais?

Escrito entre as duas grandes guerras – I Guerra Mundial (1914-1918)/ II Guerra Mundial (1939-1945) e o Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1945), Sérgio Buarque faz uma análise das bases sociais oligárquicas e escravocratas das quais as relações entre indivíduo e Estado são mantidas pela desigualdade, eixo formador da nação.

O lugar histórico da produção da obra representa a visão do autor sobre os acontecimentos brasileiros e mundiais. Observa, portanto uma nação cujas características baseiam-se no patriarcado, junção entre família e Estado, público e privado com finalidades pessoais e pouco objetivas ou coletivas.

A conexão entre o público e o privado articulam-se ao ponto de não diferenciarem-se entre si. Os afetos familiares que deveriam alijar-se da política são misturados nela, o cidadão brasileiro alimenta-se dessa relação e faz dela uma base costumeira e naturalizada.

De origem rural, o cultivo da cana-de-açúcar favoreceu o crescimento do campo em detrimento da cidade. Grandes fazendas oligárquicas detinham o poder político e econômico produzindo riqueza por de meio da mão-de-obra escrava.

Sendo assim, de natureza escravocrata, essa oligarquia defende seus interesses pessoais estabelecendo diferenças de classe através de vieses públicos, o Estado. Produzindo uma clara diferença de status social entre as camadas existentes à época.

Embora seja classificada pelo autor de *plástica*, ou seja, formação pela miscigenação existe uma forte negação racial. Esta, por sua vez, também predominou na colônia distanciando de forma aprofundada os portugueses de seus mestiços mulatos. Patriarcal, oligárquica, escravocrata e personalista: as origens de uma nação fundada sobre a égide da escravidão.

A categoria mais lembrada de Raízes do Brasil remete ao *homem cordial*. Buarque de Holanda (1983) destaca os processos hierárquicos típicos da formação social brasileira. Um graduado exercerá uma função burocrática no Estado, não utilizará seus conhecimentos de área ou retornará para a sociedade o fruto de seus estudos. Ao contrário daqueles cuja labuta diária o obrigará a prestar serviços braçais como forma de ganhar a vida.

Esse homem, cordial, age pelo coração. Em suas relações é difícil separar o público do privado. Ele verdadeiramente acredita que aquele espaço lhe pertence como propriedade e não como funcionário a serviço da população. O cordial estreita suas relações afetivas e profissionais sem distinção uma da outra. Ele ama em demorado, mas quando odeia assim também o faz de coração.

Poderíamos arriscar dizer que este “homem cordial” utiliza as redes sociais para discriminar, ele o faz com sinceridade e tem uma facilidade grande em observar o erro alheio, embora o seu seja mais difícil de admitir.

No texto publicado em 2014: *“Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neugeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil”*, Rafael Saddi traz uma importante reflexão a respeito das diferenças entre a Didática da História advinda da Filosofia da História e da Educação Histórica, por vezes confundidas, possuem metodologias distintas embora possam contribuir em alguns questões, como por exemplo, ao conceito de consciência histórica.

Com uma contribuição importante, Saddi (2014) expõe que apesar de Jörn Rüsen ser um dos autores alemães mais lidos e utilizados em artigos brasileiros, - merecidamente -, os estudos em direção a crise de orientação histórica remete a outros nomes tais como Schörken, Bergmann, Pandel e, principalmente, Jeismam.

Tais autores, assim como Rüsen, são responsáveis pelo avanço dos estudos na área da Didática da História em um cenário de crise de legitimidade da história e, logo, de orientação histórica.

Em uma Alemanha dividida geográfica, política e ideologicamente, a juventude nascida pós ou em Guerra experimentava sensação antagônica de por um lado, não ter participado efetivamente da guerra e de outro, mesmo assim, sentirem os reflexos do holocausto.

Mal compreendidos por aqueles que vivenciaram a primeira ou ambas as guerras, os jovens eram entendidos como descompromissados com o trabalho e com questões sociais, muito mais ansiosos com bandas de rock e experimentações alucinógenas. Fazendo uso de Norbet Elias (1997), (BORRIES, 2001) e (SYWOTTEK, 1974), Saddi (2014) resume o sentido traçado à época:

[...] esta nova geração crescia sob uma Alemanha ocupada, dividida em duas, e, ao mesmo tempo, era obrigada a carregar o fardo de ser alemão depois de Hitler. Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas, por outro, acabava inevitavelmente por ser culpada pelo Holocausto. Tal conflito tornava-se ainda mais profundo quando os governos pós-guerra da República Federativa Alemã (Alemanha Ocidental), longe de discutirem amplamente o passado recente, preferiram esquecê-lo, toma-lo como um assunto já resolvido ou como um mero acidente na história da Alemanha. (SADDI, 2014, p. 136)

Uma crise de orientação não somente de jovens, mas também da população. Mudanças significativas no cenário alemão exigiam debates eficientes sobre as questões recentes, porém a história e o ensino de história teria se mostrado inábil na tarefa de orientação para o novo modelo alemão pós holocausto e guerras e também agora unificada.

Nesse cenário de crise de legitimação histórica é que surgem pesquisadores interessados em recompor as lacunas de temporalidade mostrando a importância da ciência da História. Um deles foi Rüsen retomando Droysen e a teoria da *Historik*, ou seja, entender a história como meta-teoria ou reflexão teórica da *práxis* historiográfica. (SADDI, 2014, p. 138).

As teorias desses autores, porém nem sempre convergem na mesma direção. Semelhanças e divergências são apontadas por Saddi (2014) bem como a incorporação de algumas teorias pelos pesquisadores brasileiros de forma ressignificada e explorando aspectos relacionados à realidade brasileira, nesse sentido adaptadas às orientações desse espaço e tempo.

A Educação Histórica, embora tenha origem anglo-saxônica, também deu outros significados às teorias vindas da Alemanha. Os estudos realizados por

pesquisadores da área corroboram para uma produção fundamental para os novos sentidos dados à história, principalmente enquanto disciplina escolar:

De alguma forma, estes autores contribuem para que a produção da educação histórica no Brasil não esteja voltada somente para a progressão do pensamento histórico dos alunos (preocupação original da metodologia da educação histórica). Ao contrário, a complexização do pensamento histórico dos alunos está intimamente ligada, na produção brasileira da educação histórica, à constituição de um ensino de história significativo, isto é, orientador da ação e da identidade dos sujeitos. (SADDI, 2014, p. 142)

Para entender essa “adaptação”, Saddi (2014) retoma duas categorias trazidas por Rüsen: as experiências no tempo e as intenções no tempo. Exemplificando de forma didática, o autor destaca as intenções de indivíduos que almejam um determinado objetivo futuro, mas que por algum motivo sua experiência faz com que as intencionalidades precisem ser reorientadas devido a um acontecimento temporal. Esse breve momento, acarreta em uma falta de orientação que precisa ser reorganizada.

Um atleta, assim expõe Saddi (2014), buscando jogar as próximas Olimpíadas se prepara para essa finalidade. No entanto, se esse mesmo atleta por ventura tiver algum membro do corpo que o impossibilite de participar do evento desejado, seus planos precisarão de redefinição. Suas intenções no tempo não estão mais em conformidade com suas experiências no tempo.

Situações coletivas também são passíveis deste tipo ação. O acontecimento do holocausto para os alemães e a escravidão para os brasileiros.

O Brasil foi o último país a abolir a prática de escravidão. Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinava a Lei Áurea. 130 anos depois, a população brasileira ainda tenta lidar com as consequências desse novo formato de sociedade, da qual a mão - de - obra escrava não constitui mais como fonte de exploração.

Ao longo dos anos, políticas públicas foram implementadas a fim de amenizar as condições do negro no Brasil, tentando dar-lhes acesso à universidade ou empregos públicos por meio de cotas raciais, por vezes mal interpretadas¹⁴. Além disso, discussões de entidades representativas e movimentos sociais pautam sobre a desigualdade trazida pela cor da pele e ampliam as iniciativas ao debate sobre

¹⁴ Assunto controverso, as cotas raciais, por vezes, não são entendidas enquanto políticas públicas de inclusão. Nesse caso, usadas como vitimismo, excludentes e não merecidas.

violência, cultura, identidade, gênero, cor, raça e tantos outros essenciais sobre a temática.

Além disso, a lei 10.639/03 propôs em 2003 a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana em todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Avanço este significativo para a desmistificação de alguns conceitos e ampliação dos argumentos sobre a questão racial bem como aspectos da formação cultural brasileira. A lei, todavia nem sempre é aplicada da forma que realmente foi proposta. Talvez pela falta de material adequado nas escolas, ou estudos específicos por parte dos professores, incentivo dos pais ou comunidade, ou até se transforma em um item somente para preenchimento burocrático.

Rubia Carolina Janz e Luis Fernando Cerri (2018) em artigo publicado pela Revista Afro-Ásia, buscaram analisar respostas de estudantes acerca História da África e Cultura africana a fim de verificar o efetivo aprendizado relacionado a esse conteúdo.

Pertencentes a cinco diferentes escolas da cidade de Ponta Grossa, tanto públicas quanto privadas, os alunos responderam questões abertas e fechadas sobre a colonização africana pelos europeus e suas implicações. De forma quantitativa, os autores elencaram gráficos dos quais se pode visualizar o total de alunos que desconheciam determinadas perguntas do questionário, assim como, do conteúdo substantivo ou sua relação com as implicações da colonização para a cultura africana.

Dados estes demonstram que mesmo a lei sendo obrigatória, as escolas públicas ainda precisam corrigir as demandas relativas ao conhecimento da África e sua importância na constituição da cultura brasileira.

Janz e Cerri (2018) contribuem efetivamente com esse trabalho, pois expõem a necessidade de aprofundamento das interrogações provocadas por essa temática. Segundo os autores, esse debate ficou acirrado a partir de 2013 pela deslegitimação das consequências da escravidão e principalmente do racismo.

Citam a forte movimentação de grupos reacionários e conservadores e uma juventude de direita interessada em ressignificar à ideia de racismo e transformá-la em *vitimismo*. De jovens vereadores negros eleitos, a partir de 2016, tentando redefinir políticas afirmativas conquistadas por movimentos negros assim como distorcendo a história e colonização.

Observando tais fatos bem como a aplicação da Lei 10.639 e as observações necessárias aos progressos da consciência histórica dos estudantes sobre o tema, fica cada vez mais relevante a busca por metodologias qualitativas para o ensino de História:

Negar a legitimidade do processo educativo impulsionado pela lei, argumentando em favor de um ensino de História neutro e asséptico, significa ignorar ou desconsiderar que todos os processos de ensino de História conduzidos ou orientados pelo Estado brasileiro desde o século XIX seguiram diretrizes políticas e sociais conforme o pensamento de cada época. Uma visão branca, eurocêntrica e silenciadora da história da África foi indispensável na construção cultural e ideológica do que Florestan Fernandes chamou de "o mundo dos brancos". (JANZ; CERRI, 2018, p. 189)

Seria ingênuo considerar que a consciência histórica dos estudantes advém somente dos estudos acadêmicos. Como já argumentamos neste trabalho, as respostas dadas em aula ou pesquisas são emaranhadas de outras histórias. Trazidas dos relatos familiares, influência dos posicionamentos políticos e ideológicos dos responsáveis, internet, televisão, discursos em diferentes grupos.

Sendo assim, o mapeamento do tipo de consciência histórica faz-se interessante. Na medida em que a disciplina de história ministrada em escolas passa a ter outro sentido, o processo de aprendizagem histórica toma outros rumos. Nesse caso, existe a responsabilidade da disciplina trabalhar com os conceitos e significados diferentes daqueles que os alunos trazem da sociedade e progredir a uma história mais sofisticada.

As narrativas atuais desorientam a população brasileira sobre o assunto racismo, se cotas são legítimas ou não, se negros são vítimas ou vitimistas, de como refletir questões futuras ou horizontes de expectativas através de um espaço de experiência conturbado. Uma juventude que não viveu o período escravocrata, seus sentidos e significados, mas que sente os reflexos do racismo.

Não cabe a educação escolar nem a Educação Histórica resolverem sozinhas as crises de orientação atual, no entanto acredita-se que metodologias voltadas ao fortalecimento de uma consciência humanizadora se faz necessário. Parafraseando Saddi (2014): mesmo que seja para resolvermos nossos próprios holocaustos.

6. PESQUISA-AÇÃO: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE, INTERVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Optou-se pela utilização de duas metodologias tendo em vista a natureza do projeto. Assim, a pesquisa-ação encontrou espaço, pois além de diagnosticar, levantar dados, estipular um projeto, objetiva mudar uma situação. Nesse sentido, diagnosticar as problemáticas iniciais, levantar o tipo de visão acerca da temática, pensar a melhor maneira de aprimorar esses pensamentos e, por fim analisar as mudanças.

Metodologia utilizada para pesquisas em diferentes áreas sociais, é definida da seguinte maneira por Michel Thiollent em seu livro “Metodologia da Pesquisa-Ação” (1986):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisad-res e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

A metodologia da pesquisa-ação tornou-se conhecida no primeiro Simpósio de Pesquisa Participativa em 1977 na Colômbia, com a preocupação de discutir sobre os processos de tomadas de decisões de grupos sociais com finalidade à transformação social e aproximação de teorias as suas práticas. (TOLEDO, JACOBI, 2013, p. 156).Segundo Toledo e Jacobi (2013) em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade – Unicamp, a metodologia da pesquisa-ação voltada para a educação surge nas décadas de 60 e 70 com a preocupação na construção de conhecimento a partir da participação dos grupos sociais envolvidos nos processos e tomadas de decisões e solução de problemas. Entre os intelectuais, destaca-se Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck entre outros. Nas décadas de 80 e 90, entre os principais autores encontram-se René Barbier e Michel Thiollent (TOLEDO, JACOBI, 2013, p. 157)

Por sua aproximação com grupos sociais excluídos, a metodologia da pesquisa-ação é também uma forma de politização e mudança da realidade a partir da cooperação entre os sujeitos participantes da ação:

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre

pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO, JACOBI, 2013, p. 157)

Elencando diversos tipos de propostas para a pesquisa-ação, Toledo e Jacobi (2013, p. 168) destacam: Pesquisa-ação colaborativa/ comunicacional; Pesquisa-ação existencial, Pesquisa-ação crítico-colaborativa, Pesquisa-ação emancipatória. Nenhuma proposta acabada em si mesma, as metodologias elencadas estão em constante processo sendo o sujeito participante em constante contribuição e adaptação das ferramentas de pesquisa, retomada das análises e investigações, revisão das tomadas de decisões.

Maria Amélia Santoro Franco (2005) em artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa, explica que as mudanças nas teorias sobre a pesquisa-ação na área da educação, principalmente na década de 70, refere-se principalmente aos seguintes fatores:

- a grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os professores a resolver seus problemas;
- o grande desenvolvimento das abordagens qualitativas-interpretativas nas pesquisas em educação;
- o aprofundamento de estudo sobre formas e modelos colaborativos no desenvolvimento de programas escolares e avaliação da educação;
- o compromisso ideológico e político nas formas de abordagem dos problemas sociais e políticos da educação. (FRANCO, 2005, p. 488)

Ainda, segundo Franco (2005), elaborar roteiros para a pesquisa-ação deve levar em consideração os seguintes aspectos:

- construção da dinâmica do coletivo;
- resignificação das espirais cíclicas;
- produção de conhecimento e socialização dos saberes;
- análise/redireção e avaliação das práticas;
- conscientização das novas dinâmicas compreensivas. (FRANCO, 2005, p. 497)

Nesse sentido, construir, juntamente com o coletivo colaborativo, qual será a prática desenvolvida, o problema a ser resolvido e a dinâmica adotada. Logo, formular estratégias de solução das problemáticas resignificando as ações conforme o processo. Troca de conhecimento entre os pares e construção de saberes entre as partes. Em seguida, analisar as ações, avaliar e redirecionar. Por fim, tomar consciência sobre as dinâmicas tomadas transformando aspectos da estrutura social ou individual dos sujeitos participantes.

Dinâmica cíclica, a pesquisa-ação envolve uma constante e interminável observação, reflexão, planejamento e intervenção, podendo modificar seu começo ou final:



Imagem 2: esquema pesquisa-ação

A escolha dessa metodologia deu-se pela observação do tipo de consciência histórica de alunos da escola pesquisada em relação ao tema racismo. Além dessa problemática, professores de língua portuguesa, história e sociologia manifestaram a constante indagação dos alunos em relação a conteúdos historiográficos abordados nessas três disciplinas.

Usando como base vídeos, *post cast*, mensagens de whatsapp para formularem suas convicções acerca da sociedade, os conflitos entre pensamentos provocou desentendimentos entre alunos e, por vezes, professores.

Na tentativa de refletir sobre os processos históricos, sociais e literários bem como aprofundar alguns conceitos, houve a preocupação de planejar e elaborar aulas juntamente com o professor de História¹⁵, a fim de conscientizar os estudantes, principalmente a respeito de temas difíceis como racismo e escravidão.

A etapa de planejamento das aulas bem como das observações seguiram metodologias diferentes, assim para as aulas, optou-se pelas Aulas-Oficinas, pois vai ao encontro das perspectivas da Educação Histórica e para as Observações, a metodologia de Observação na área da educação. Ambas explanadas mais detalhadamente a seguir.

6.1. AULA-OFICINA: FONTE, CRITICIDADE E QUALIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS

Nas Actas das Quartas Jornadas de Educação Histórica de 2004 realizadas na cidade do Minho, Isabel Barca (2004) destaca em artigo os principais passos regentes de uma aula-oficina.

¹⁵ Apesar da formação em História, a disciplina que leciono é Língua Portuguesa dada a primeira formação em Letras.

Antes de estabelecer as etapas de uma aula-oficina, Barca (2004) relembra as metodologias das aulas conferências cujos planejamentos, embora ainda muito utilizados, não mais atendem as necessidades educativas no campo da história. “Entre os profissionais ligados à Educação, este modelo de aula expositiva não já é considerado pedagogicamente correcto, embora haja indícios de ser ainda largamente praticado.” (BARCA, 2004, p. 132 *apud* Pais 1999)

A lógica desse modelo via o aluno enquanto tábula rasa e o professor conferencista, saber como corretivo dos desvios e a avaliação feita por meio de testes e provas.

O modelo de aula-conferência proposto pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos por norma – catalogados como seres que não sabem nada, não pensam – receber as mensagens e regurgita-las correctamente em testes escritos. (BARCA, 2004, p. 131)

As aulas-colóquios diminuíram os planejamentos somente com relação aos conteúdos e investiu na criatividade e estratégias educativas, no entanto ainda centra sua prática no professor. Sua lógica enxerga o aluno como objeto em formação sendo motivado pelo professor que estabelece o diálogo entre os conteúdos e os alunos, o saber dentro dessa análise passa a ser multifacetado e a avaliação inclui, além dos testes escritos, os diálogos informais. (BARCA, 2004, p. 133)

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na actividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes nas aulas. (BARCA, 2004, p. 133)

A autora destaca que para o professor “desenvolver uma educação para o desenvolvimento, terá que assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos[...]” (BARCA, 2004, p. 133). Nesse sentido, as aulas-oficinas cujo escopo teórico-metodológico tem bases no construtivismo, pensa a lógica da aula sendo o aluno, agente da sua formação e com ideias prévias, o professor como investigador e o saber multifacetado. (BARCA, 2004, p. 134).

O projeto de uma aula-oficina, a partir dessas características, é sistematizado a partir de algumas etapas investigativas: Interpretação das fontes; compreensão contextualizada e comunicação. (BARCA, 2004, p. 135).

Assim, uma aula-oficina parte, em seu primeiro momento, do levantamento das ideias prévias dos alunos acerca da temática estudada por meios de tarefas e estratégias de comunicação; um desenvolvimento das estratégias e tarefas do primeiro momento e, por fim, uma síntese das tarefas efetuadas nas etapas anteriores. (BARCA, 2004, p. 139-141) A partir desses momentos, uma avaliação pode ser verificada na evolução dos conceitos apresentados pelos estudantes.

Visando a verificação da consciência histórica dos alunos a respeito da temática Escravidão/Racismo depois da aplicação das aulas, a metodologia da aula-oficina constituiu-se como metodologia para esse trabalho, bem como a pesquisa-ação e a observação de aula.

6.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A observação de aulas é uma metodologia utilizada, em sua maioria, nos cursos de licenciaturas ou pedagogia das faculdades e universidades brasileiras em disciplinas como estágio supervisionado, caso da UEL, ou didática.

Através dele ocorre a interação entre os diferentes agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como professor regente e estagiário. Esse envolvimento permite ao observador entender a dinâmica de funcionamento da escola, suas representações, trocar conceitos e levantar problemas a respeito das aulas bem como vivenciar a experiência docente.

As professoras Janice Inês Nodari e Mariza Riva de Almeida no texto Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas (2012), apresentado na Revista X edição comemorativa do CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade – da Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁶, destacam como a observação de aulas é importante para o desenvolvimento do estágio na licenciatura:

Por ser vista como ferramenta de prática pedagógica, é possível associar às observações de aula inúmeras vantagens, dentre elas o fato de que os professores regentes e os professores em potencial, os estagiários, se beneficiam uns das experiências dos outros. Além disso, as observações podem criar uma espécie de sistema de suporte na medida em que ao

¹⁶ Embora seja um artigo voltado para o estágio em Letras Estrangeiras, considero o artigo das professoras Nodari e Almeida pertinente à essa pesquisa, porque elucidam de forma clara e detalhada os passos da metodologia de observação e que podem ser adaptados com eficiência em diversas áreas do conhecimento. Os detalhamentos referentes à disciplina de Letras não serão trabalhados e o estágio para o ensino de História será explanado de forma pontual a partir dos textos de Zimmermann e Réchia descritos no artigo: Prática de História: Considerações Preliminares - **PERSPECTIVA**: Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 65-72, jan./jun. 1999

abranger o todo, tanto aspectos positivos quanto negativos da sala de aula poderão ser vivenciados. (NODARI, ALMEIDA, 2012, p. 26)

As observações de aulas, ainda, podem estabelecer vínculos e experiências a partir de visões de mundo diferentes. As divergências levantadas auxiliam a elaboração do planejamento através da dinâmica das aulas, dos pontos positivos e/ou negativos. Para isso, Nodari e Almeida (2012) estabeleceram alguns critérios para observações analisadas em estágios supervisionados pelas autoras, método interessante para essa dissertação, no sentido de promover a interação entre pesquisador e professor regente para elaboração das aulas-oficinas.

Primeiramente, caracterizou-se os sujeitos envolvidos, separou-se os observadores, estabeleceram-se as propostas de coleta de informações e os modelos de formulários para observação de aula, a observação das aulas em si e, por fim, o levantamento de questionário avaliativo. (NODARI, ALMEIDA, 2012, p. 29-35)

Compartilhando a visão de Jack Richards & Charles Lockhart (1996), para este trabalho, a observação de aulas é entendida como uma forma de coletar informações sobre ensino, muito mais do que uma forma de avaliar o ensino. Além disso, Thomas Farrell (2005) defende que a observação de aulas serve de exemplo de prática reflexiva, pois faz com que o futuro professor pondere sobre o que viu em sala, pense em por que isto aconteceu e considere outras possibilidades de atuação para o professor.

As observações realizadas para esta dissertação, levaram em consideração a metodologia trabalhada pelo professor regente, a consciência histórica sobre a temática abordada em sala, a cooperação entre pesquisador e professor, o uso de recursos didáticos e tecnológicos (data show, vídeos, TV), fontes históricas e suas interpretações, livro didático e/ou materiais externos. A participação dos alunos tanto nas observações quanto nas aulas-oficinas constitui-se parte importante e fundamental para a reelaboração e reflexão das observações e das aulas.

Zimmermann e Réchia (1999) discorrem sobre os relatórios de observação elaborados no estágio supervisionado da disciplina de Prática de Ensino de História tanto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quanto da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De uma maneira geral, a realização do estágio supervisionado no curso de História justifica-se pela necessidade de os futuros professores estabelecerem um contato mais estrito com o espaço escolar, bem como possibilitar momentos de pesquisa e produção de novas estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para as

aulas de história nos ensinos fundamental e médio. (ZIMMERMANN, RÉCHIA, 1999, p.65)

Em suas explanações, Zimmermann e Réchia (1999) perceberam a distinção de três perfis de professores observados pelos estagiários: Aquele que frequentemente usa o livro didático em sala, aproveitando as explicações de seus parágrafos, sem motivação e com baixo nível de aproveitamento e, aquele professor com criticidade seguindo às novas tendências historiográficas, mas sem inovações como vídeos ilustrativos sem aproveitamento dos conteúdos. E,

[...] por último, o professor que possui uma clareza maior, tanto das tendências historiográficas, quanto das opções metodológicas para a sala de aula, que tem no planejamento um forte aliado, que almeja a formação de um cidadão crítico, mas sabe das limitações desta afirmativa, preferindo diluí-la em objetivos que deem conta, num primeiro momento, da formação de um raciocínio histórico calcado na produção do conhecimento em sala de aula. (ZIMMERMANN, RÉCHIA, 1999, P. 68)

A caracterização desses três tipos de aulas deu aos estudantes uma noção do funcionamento das aulas de história e propiciaram aos acadêmicos uma reflexão sobre a prática docente. Segundo as autoras, parte dos estudantes sentiu a necessidade de elaboração de aulas mais críticas e motivacionais, assim o planejamento das aulas torna-se fundamental.

As aulas observadas e refletidas por este trabalho, não mudaram em relação ao primeiro tipo de professor descrito pelos estagiários. No entanto, o planejamento das aulas a serem aplicadas em seguida, foi pensado em parceria com o professor observado, fato este que permitiu não só a tentativa de superação de uma metodologia, mas da própria prática do professor regente em sala.

Os capítulos a seguir, explicam as metodologias propostas.

7. ANALISANDO A ESCOLA: PÚBLICO ALVO, PROFESSOR E SALA DE AULA

Para uma melhor compreensão do ambiente ao qual a pesquisa desenvolveu-se. Este capítulo destina-se a análise da escola, professor e ambiente escolar. A partir da metodologia da Pesquisa-Ação foi necessário levantar os diagnósticos a cerca do objeto de estudo, observar as aulas do professor titular, descrever o projeto a fim de pensar as intervenções e por fim, analisar e refletir sobre os dados coletados e as mudanças ocorridas por meio da intervenção.

7.1. DIAGNÓSTICO 1: LOCALIZANDO O COLÉGIO

Situada na região Leste de Londrina, atende aproximadamente 1300 alunos entre o ensino Fundamental II, Ensino Médio e atividades complementares com Sala de Apoio à aprendizagem de Português e Matemática e Sala de Recursos Multidisciplinares. Funcionando nos três períodos do dia. Somando um total geral de 34 turmas, sendo 22 de 6º a 9º ano(Ensino Fundamental) e 12 turmas de Ensino Médio.

Contempla os bairros do Conjunto Lindóia, Mister Thomas, Jesualdo Garcia, Vila Isabel, Eucaliptos, Jardim Urca, Vila Romana, Três Figueiras, Jardim Indusville, Jardim Alemanha, Parque das Indústrias Leves e Parque Waldemar Hauer.

7.2. DIAGNÓSTICOS 2: O PROFESSOR¹⁷ E A TURMA

O trabalho foi desenvolvido nas aulas de História do professor regente titular da turma pesquisada. Nascido em Santo Antônio da Platina – PR, tem 57 anos, é casado, tem dois filhos, formou-se em 2000 no curso de História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) e no curso de Pós – Graduação em História em 2001 também pela Fafija. Atua como professor de História desde 2003 através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e como efetivo do Quadro Próprio do Magistério (QPM) a partir de 2005, ou seja, possui 15 anos de magistério.

Foi vereador por dois mandatos em Barra do Jacaré antiga comarca de Jacarezinho primeiro pelo antigo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), depois pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista) entre os anos de

¹⁷ As informações sobre o professor foram fornecidas por meio de entrevista concedida pelo mesmo conforme as intervenções, planejamentos e reflexões das aulas ocorriam. A publicação desses dados foi autorizada.

1993 a 2000 quando foi candidato a prefeito, perdendo para seu adversário do Partido da Frente Liberal (PFL) José Adão Zanette. Voltou à câmara de vereadores como presidente da mesa até o final de seu mandato como vereador no mesmo ano.

Desgostoso da política começou a ministrar aulas de História e Sociologia no município de Barra do Jacaré e Santo Antônio da Amoreira, onde se tornou diretor. Por motivos pessoais, pediu remoção para o município de Londrina em 2017 e sem lotação definitiva, ministra 40 horas-aula no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio em três turnos – manhã, tarde e noite para 6º, 7º, 8ºs anos do Ensino Fundamental II e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

O professor acredita que o ensino de história pode auxiliar tanto na politização quanto na despolitização, pois a história apresentada pelos livros didáticos é corrompida pelas editoras vinculadas ao sistema capitalista, nesse sentido, a história também se corrompe e nós professores somos submetidos a isso.

Entende que a história contribui para a formação ética das pessoas. associada ao individual e não ao coletivo, assim no caráter de cada pessoa que escolheu outro caminho. A disciplina de história contribuiria para a formação desse caráter, porém não individualmente. Nesse sentido, a disciplina pensa amplamente as questões sociais, as mudanças e rupturas historiográficas; não interessa muito se um ou outro não se tornar um “bom cidadão”, os objetivos são maiores.

Para ele o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi muito difícil de ser interpretado no começo da democracia e, embora hoje esteja mais acessível, produziu equívocos de liderança, ou seja, alunos despreocupados, governos omissos. Auxiliado com o descaso da família desencadeou o fracasso educacional. Os pais e os avôs aprenderam desse modo através desses livros enviesados: “quem tem poder manda quem é esperto obedece!” e nossos alunos seguem esses mesmos passos.

A escolha da turma foi feita levando-se dois critérios em consideração: suas características - produtiva, criativa e participativa segundo o professor regente e segundo, pela tabela de horários da escola dada a disponibilidade dos dois professores. Na época, eu ministrava aulas de Língua Portuguesa para os 3ºs anos do Ensino Médio no período da manhã e 8ºs anos do período da tarde no mesmo colégio da pesquisa. Dada a carga horária dos professores, o 8ºano B foi a escolha que melhor encaixava-se, pois sexta –feira pela manhã era meu dia sem vínculo.

O 8º ano B matutino possui três aulas de História na semana divididas em dois dias: 3ª aula da Quarta-Feira e 1ª e 2ª aula da Sexta-Feira. Em parceria, dávamos aula juntos na sexta-feira e o professor encaminhava as reflexões feitas depois da aula, na quarta-feira sozinho.

A turma é composta por 34 alunos em lista de chamada, sendo 18 meninas e 16 meninos. No final do ano, constatou-se 1 desistente e 2 transferidos. Segundo a direção da escola nenhum caso grave de vulnerabilidade social. Duas meninas, no entanto, viviam problemas de ordem familiar, uma delas estava grávida. Nenhuma distorção série-idade.

Foram elaboradas duas narrativas: a primeira antes das aulas com participação de 25 alunos e outra depois com adesão de 27 alunos. Considerou-se somente os participantes das duas etapas, assim somente 23 alunos que entregaram as duas narrativas que foram analisados.

7.3. DESCREVENDO O PROJETO: CONSTRUINDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA(ONTO)GENÉTICA A RESPEITO DO RACISMO

A análise inicial do projeto foi observar a dificuldade da turma selecionada com o intuito de realizar uma intervenção. Optou-se por temas considerados difíceis: racismo, aborto, violência contra a mulher, foram algumas das temáticas levantadas. Tratando-se de uma pesquisa-ação, depois de muito conversar com o professor responsável pela turma, chegou-se a conclusão de que o tema escravidão seria uma oportunidade de esclarecer alguns equívocos observados por ele durante as aulas e em conversas com os alunos fora de sala.

Influenciados pelas novas mídias digitais, alguns discentes, principalmente do 3ºano do Ensino Médio, reproduziam incoerências relativas ao assunto e tendo em vista que cerca de 20% da turma era composta por negros, seria o momento de resgatar algumas questões importantes acerca desse tema. Além disso, permaneceria de acordo com o planejamento do professor, sabendo que o mesmo ministra aulas em outros dois 8ºs anos e somente o 8ºB passaria por essa modificação de metodologia.

A partir da metodologia da pesquisa-ação, os objetivos do projeto concentraram-se na observação das aulas ministradas, analisando de que forma o conteúdo África era desenvolvido.

7.4. OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Este subtítulo corresponde à observação que realizamos de seis aulas do professor regente da disciplina de História do 8º ano B, turma participante da pesquisa.

O objetivo consistia em observar a metodologia utilizada em sala de aula, o uso de materiais como livro didático ou aparelhos eletrônicos, utilização de fontes históricas, exposição do conteúdo programático e interação entre professor – aluno.

Para tanto, utilizou-se um caderno de campo onde as observações referentes às aulas foram anotadas. Além disso, uma conversa posterior era realizada com o professor a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

Tendo em vista que a pesquisa-ação não é algo estagnado ou sistemático, ter conhecimento de alguns aspectos internos foram importantes para pensar as aulas, os usos tecnológicos possíveis e as dinâmicas pretendidas. Desta forma conseguimos decifrar os pormenores necessários para a aplicação da metodologia da Aula-Oficina.

OBSERVAÇÃO 1 – 8ºMB

DATA: 16.03.2018 (sexta-feira) **INÍCIO:** 07:30 as 09:10 (2 aulas)

A primeira observação deu-se de forma tranquila e organizada. A turma é disciplinada e organizada por fileiras de acordo com mapeamento feito pelos professores e aprovado pela direção.

O conteúdo substantivo era América, o livro didático é o suporte da aula e cada aluno possui um livro e a maioria dos alunos trouxe para a aula.

A aula começou com a exposição do professor e sua retomada do conteúdo da aula passada. Em seguida, pediu para os alunos abrirem o livro didático na página 32 (BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História - 8º ano). Explicou para os alunos a importância de se tirar nota das explicações para estudarem para a prova. No quadro encontrava-se escrito:

Aula de História Leitura – Exposição com atividades Cap. 1-2 pág. 32

A aula continuou com o professor desenhando o mapa do Brasil no quadro. Enquanto desenhava, ia explicando o conteúdo. Algumas perguntas foram feitas: “Quem havia chegado ao Brasil no século XV?”; “Onde eles chegaram?”; “Paraná?”; “São Paulo?”. Não obteve respostas. Explicou, então, que haviam chegado na Bahia pintando e marcando no quadro o desenho que havia feito.

Retomou os escritos do quadro explicando cada elemento anotado. Pediu para os alunos abrirem o livro, os alunos obedeceram. Enquanto os alunos liam em voz baixa os escritos do livro, o professor fez a explicação do conteúdo: de forma resumida, a sequência expositiva deu-se da seguinte maneira:

Crise europeia – busca de novos rumos – resolver os problemas da Europa
– Dois países foram pioneiros: Portugal e Espanha – retomada da ascendência desses países – aventureiros – chegaram e confrontaram os nativos - “segundo alguns historiadores, eles estavam indo para as Índias.

OBSERVAÇÃO 2 – 8ºMB

DATA: 23.03.2018 (sexta-feira) INÍCIO: 07:30 as 09:10 (2 aulas)

Para a segunda observação, os alunos continuaram as atividades da aula passada com a diferença de introdução de outro conteúdo substantivo: África. Antes de começarem as atividades, o professor lembrou a aula passada realizando as seguintes retomadas de conteúdo: “Segundo alguns historiadores, os portugueses estavam indo para às Índias e acabaram chegando aqui se depararam com os nativos”; “Outra versão diz que vieram sabendo o caminho”.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil ocorreu a exploração de mercadorias como o pau-brasil, o professor explicou a serventia de tal mercadoria e seu valor comercial para a construção de objetos. Como sequência didática e forma expositiva, o professor explorou a seguinte linha de raciocínio:

Escravidão dos índios e sua resistência – explicação do significado de escambo e pirataria – criação de colônias e capitânicas hereditárias – terceirização/globalização – Tratado de Tordesilhas – A existência e surgimento da América no século XV.

Seguindo a seguinte cronologia: Indígenas – Europeus – Africanos a partir da ordem de chegada de cada um ao Brasil o professor explicou algumas das características da escravidão africana, seus tipos e objetivos – dívida, penhora humana.

Para encerrar a aula realizou algumas perguntas aos alunos: “Que tratado foi feito entre portugueses e espanhóis?”: poucos alunos responderam: “De Tordesilhas”. “O que é feitoria?”; “Qual o conceito de empatia?” – não obteve resposta e respondeu a segunda questão: “É o ato de se colocar no lugar do outro”.

Algumas considerações além do conteúdo: Os alunos não fazem perguntas durante as aulas, ocorrem pequenas conversas paralelas, no entanto sem prejuízo à explicação do professor, os alunos ficaram o tempo todo com o livro aberto acompanhando a explicação com os textos, o professor praticamente não usa o quadro, porém escreve palavras-chaves quando necessário, chamou a atenção de um grupo, pois estavam conversando e foi interrompido por duas vezes pela coordenação da escola que precisava dar algum recado.

OBSERVAÇÃO 3 – 8ºMB

DATA: 30.03.2018 (sexta-feira) **INÍCIO:** 07:30 as 09:10 (2 aulas)

A partir das explicações das aulas passadas, o professor sugeriu uma atividade para fixação do conteúdo. A proposta consistia em elaborar uma cruzadinha com perguntas sobre o conteúdo estudado cujas respostas preencheriam corretamente a cruzadinha. No quadro, encontrava-se a explicação da atividade:

Exemplo: 1 – Forma principal na luta contra a escravidão.

2 – Nome dado ao barracão onde se armazena a madeira paulista para posteriormente ser embarcada para Europa.

F	E	I	T	O	R	I	A	S
---	---	---	---	---	---	---	---	---

E
S
I
S
T
Ê
N
C
I
A

O professor atendeu alunos individualmente em suas carteiras auxiliando-lhes na tarefa. Para a elaboração das questões da cruzada, os alunos podiam utilizar o livro didático.

Ao todo foram seis observações divididas em três sextas-feiras (duas observações por aula). Com quase dezesseis anos de magistério, o professor destaca-se pelo bom relacionamento com seus alunos e atento às novas metodologias disponíveis para o ensino de História, como por exemplo: a Educação Histórica. Participamos juntos dos desafios das aulas, na maioria das vezes auxiliando os alunos nas atividades propostas. Ele deixou-me a vontade para interromper suas explicações, no entanto, essa fase da pesquisa quis somente observar.

As aulas foram expositivas e com o auxílio do livro didático. Tais estratégias oportunizaram verificar uma aula do tipo expositiva. Sendo assim, o reforço de conteúdos já explanados sem discussões críticas, uso de fontes históricas e perguntas de conhecimento prévio.

Os exercícios foram direcionados através do manual didático ou elaborados sem uma estrutura de orientação temporal por parte do aluno, nesse sentido, em que aquele conteúdo possibilita uma reflexão enquanto sujeito histórico? O reforço e tentativa de memorização fizeram-se presentes.

Não existiam comentários acerca dos assuntos trabalhados em aula, dessa forma, os estudantes não se manifestavam, fato este que inviabilizou a

argumentação sobre outro tipo de consciência presente além da tradicional. Partindo desse ponto, justifica-se uma metodologia diferenciada: observar se há manifestação de outro tipo de consciência histórica por parte dos alunos através de narrativas orais e escritas a partir da metodologia da aula-oficina.

A proposta da Educação Histórica é, por vezes, desconhecida dos professores da rede pública. Desse modo, ocorre a necessidade de teste da metodologia e apresentação ao professor como possibilidade de uso em suas aulas.

Nunca coube a proposta de nossa investigação avaliar negativamente a prática do docente e sim, refletir com ele a consciência histórica dos alunos acerca do conteúdo substantivo escravidão e a proposta das aulas-oficinas como influenciadora ou não no tipo de consciência que poderia ser desenvolvida pelos alunos sobre esse conteúdo.

As reflexões foram feitas juntamente com o professor assim como os planejamentos das aulas ministradas na sequência.

Mais uma vez, agradeço ao professor pela oportunidade de interferir em suas aulas, aprender com sua experiência enquanto educador e professor de história e trabalhar com um ser humano humilde e aberto às novas possibilidades educacionais.

7.5. PLANEJAMENTO DAS AULAS E INTERVENÇÃO

Realizada as observações das aulas, para essa etapa planejamos as aulas a partir das reflexões analisadas e juntamente com o professor regente, elaborar intervenções.

As aulas eram elaboradas semanalmente a partir dos questionamentos dos alunos ou de alguma lacuna deixada na aula anterior e comentada com o regente da turma.

Em caderno de campo, as questões dos alunos eram anotadas, pois as aulas eram ministradas em parceria. Ao final de cada aula, nos reuníamos para comentar os pontos positivos e negativos, as lacunas deixadas na explicação ou análise da fonte e qual seria o próximo passo.

A partir disso, a fonte era escolhida, as perguntas prévias elaboradas e os objetivos das aulas traçados. Foram aplicadas um total de 12 aulas divididas em 6

dias, começamos em 05 de Outubro de 2018 e terminamos em 23 de Novembro de 2018, sempre às sextas-feiras.

AULA 1

TURMA: 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 05/10/2018

CONTEÚDO SUBSTANTIVO: África

FONTE(S): Mapa Mundi. Conhecimentos prévios dos alunos.

OBJETIVO(S): Perceber o(s) tipo(s) de consciência histórica os alunos manifestam sobre os processos de escravidão e racismo.

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): .

→Observar os conhecimentos dos alunos sobre os continentes.

→Analisar se os mesmos observam as relações dos continentes entre si, em especial África, Europa e América.

→Retomar os conceitos das grandes navegações percebendo quais características foram absorvidas em aula e quais necessitam complementação.

→Mapear os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: Mapa Mundi, quadro, giz, cartolina, caneta/lápis/ lápis de cor.

PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO:

1) •Você sabe o que são continentes?

2) •Quais os continentes que você conhece?

3) •Você acha que todos os continentes são iguais?

4) •Em quê você acha que eles são diferentes?

5) •Por que são diferentes?

6) •As pessoas no Brasil são parecidas?

7) •Existem coisas comuns entre o Brasil e a África?

8) •Como os portugueses chegaram nesses continentes (África e América)?

9) •O que você acha que é escravidão?

10)•Ainda existe escravidão no Brasil?

11)•E em outros países?

12)•Você acha que existe racismo no Brasil?
13)•Por que existe racismo no Brasil?
14)•O que as pessoas podem fazer para acabar com o racismo no Brasil?

ANÁLISE DA AULA:

Entre a apresentação para a sala dos objetivos do projeto, as primeiras perguntas de conhecimentos prévios foram realizadas. Até este momento, somente as questões de 1 a 4 foram realizadas, pois os alunos interagiram bastante e os minutos da aula transcorreram rapidamente. Conforme as resposta surgiam, um mapa-mundi cedido pela escola foi exposto no quadro.

Separados em quatro turmas com aproximadamente seis alunos por grupo, a partir dos conhecimentos e auxiliados pelos professores, os alunos foram executando um mapa conceitual sobre os continentes.

Alguns alunos utilizaram o livro didático para terem uma referência. Outros, o mapa em exposição no quadro.

Conforme as perguntas avançavam, os alunos ligavam através de setas ou lápis de cores as palavras relativas a racismo, cultura, tolerância, violência.

Alguns alunos fizeram brincadeiras com aspectos físicos das pessoas negras referindo-se à partes do corpo como cabelo, nariz, orelha de forma pejorativa.

Ao final da primeira aula, os grupos mostraram para a sala e para os professores as relações estabelecidas. Os outros grupos podiam opinar e acrescentar em seus cartazes.

Para a segunda aula do dia, foram desfeitos os grupos e de forma individual, elaboraram uma narrativa sobre a escravidão e o racismo no Brasil.

AValiação Descritiva:

A maioria dos alunos, cerca de 20%, possui conhecimento geográfico eficaz. No entanto, quase todos esqueceram de incluir a Oceania ao descreverem a quantidade existente de continentes.

As diferenças entre África, América e Europa são vinculadas sobretudo à aspectos econômicos e de desigualdade.

Em suas apresentações, fica claro o estereótipo marcado sobre o continente africano como subdesenvolvido e pobre. Um local onde as crianças passam fome e vive-se em tribos. A Europa em contraste é um lugar desenvolvido, rico e limpo.

Existe uma dificuldade perceptível em relacionar os três continentes porém as Grandes Navegações foram lembradas. Nesse passo, ocorreu a intervenção dos professores, porque apareceram dúvidas sobre os “descobrimientos”: Alguns defenderam a chegada dos portugueses como um evento accidental, outros que os portugueses já tinham uma noção de onde queriam chegar.

A temática do Racismo ocasionou também debates. Em uma das apresentações, a seguinte pergunta foi sugerida: Como e Por que vocês acreditam que os negros vieram para o Brasil? Dentre as respostas estavam: “Eles vieram porque quiseram”; “Os próprios negros escravizavam seu povo”; “Eles vieram em busca de melhores condições de vida e chegando aqui, foram escravizados”; “O racismo começou em 1500 quando os portugueses chegaram ao Brasil”; “Os africanos também tinham escravos”.

A princípio, essas narrativas foram anotadas e pós aula, decidimos pela escolha de uma fonte que mostrasse aos alunos como deu-se esse processo de busca dos negros do continente africano até o Brasil colônia.

Percebemos que alguns conteúdos substantivos estão claros para os alunos, os estudantes reconhecem os vestígios africanos na cultura brasileira e também que houve um processo de colonização, no entanto não fazem a relação entre escravidão e racismo. Até aqui, para não confundir os estudantes acostumados com a linearidade da história, optamos por começar pelo tráfico negreiro.

Para a segunda aula, os alunos escreveram uma narrativa que foi analisada como primeira avaliação sobre os processos cognitivos e de aprendizagem antes da aplicação das aulas. Essa mesma questão foi repetida depois que o projeto encerrou-se a fim de perceber se as semelhanças e diferenças entre as respostas antes e depois da intervenção.

Anexo:

Produza um texto sobre racismo no Brasil pensando no processo de colonização e escravidão bem como da relação Brasil – África.

AULA 2**TURMA:** 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 19/10/2018**CONTEÚDO SUBSTANTIVO:** África – Tráfico Negro**FONTE(S):** Trecho do Filme “Amistad” (Steven Spielberg) e Trecho “Tragédia no mar” – do livro “Navio Negro” de Castro Alves.**OBJETIVO(S):** Discutir algumas questões relacionadas ao tráfico negro trabalhando com questões trazidas pelos alunos na aula anterior.**OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S):** .

→Retomar os questionamentos levantados pelos alunos na aula passada.

→Analisar as fontes e levantar as características observadas pelos alunos.

→Explicar a trajetória relacionada as navegações até a exportação de escravos ao Brasil.

→ Continuar mapeando os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: DataShow, Notebook, Filme “Amistad”, Texto “Navio Negro”, Caixa de som, quadro e giz, cartolina.**PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO:**

1) •Como vocês acreditam que os negros chegaram ao Brasil?

2) •Eles foram enganados?

3) •Quem os trouxeram?

4) •O que vocês entendem por escravidão?

5) •Foi um processo tranquilo para os negros?

6) •Existe alguma relação entre o que aconteceu antigamente e a forma como os negros são tratados hoje em dia?

7) •Ainda existe racismo no Brasil nos tempos atuais?

ANÁLISE DA AULA

Retomando questionamentos e reflexões da aula passada bem como lendo as narrativas produzidas pelos alunos, a aula começou com perguntas de conhecimentos prévios.

Houve um pequeno debate sobre as opiniões. Em seguida, o trecho do filme “Amistad” (captura dos negros e transporte no navio negro – 8 primeiros minutos

do filme) foi passado para os alunos pela primeira vez. Chocados com as cenas, alguns comentários foram feitos. O filme foi passado uma vez mais agora com pausas comentadas pelos professores e também os alunos que podiam fazer perguntas ou comentários.

Após o filme, os alunos reuniram-se em grupos para ler o trecho de “Navio Negreiro” de Castro Alves. Sentiram dificuldades com o trecho e ocorreu a interferência dos professores.

Ao final, os alunos deveriam apresentar suas percepções sobre o texto e sua ligação com o filme.

AValiação Descritiva

As primeiras respostas dos alunos as perguntas de conhecimentos prévios seguiram a linha de raciocínio da aula anterior. Então, os alunos responderam que “buscando uma vida melhor, os negros vieram para o Brasil”; “Os negros escravizaram os próprios negros”; “Existia racismo antes, hoje em dia não existe mais”; “O racismo começou com os portugueses”.

As perguntas não foram respondidas pelos professores, mas um pequeno debate ocorreu entre dois alunos, pois um achava que a escravidão tinha sido “muito ruim e feia” e outro que “ficou assim depois

A primeira impressão foi chocante para os estudantes, a maioria nunca tinha visto e nem sabiam o que era um navio negreiro e como eram transportados os africanos naquela época.

Muitas perguntas surgiram por esse fato, “Por que eles estavam pelados?”; “Por que alguns se matavam?”; “Por que eles amarravam uma pedra e jogavam alguns no mar?”. Alguns alunos demonstravam uma empatia pelos personagens: “Por que eles batiam neles, eles estavam quietos” ou “Eu iria pra cima desses caras e arrancava o chicote deles”.

Para responder a essas e introduzir outras questões, o filme foi passado mais uma vez, mas sendo pausado e aberto para discussões. O professor regente sentiu a necessidade de esclarecer algumas questões como a comparação dos negros com animais, os intermediários nas capturas dos negros de suas aldeias, a necessidade de mão-de-obra para o novo formato agrícola na colônia e o estupro da mulheres. Um aluno, questionou que uma criança morta era “mais branquinha”. Essa observação geral a polêmica sobre filho de negro ser negro e cor da pele. Em

reflexão posterior com o professor regente da turma, essa afirmação deu margem para a preparação de aulas futuras.

Além disso, perguntas sobre escravidão como “antes dos negros os índios tinham sido escravizados” gerou a necessidade de elaborar uma aula mais explicativa, pois os alunos perderam-se na linearidade de alguns acontecimentos históricos. Visto isso, as dúvidas e debates foram realizados e os professores auxiliando no entendimento e provocando outros como “Por que vocês acreditam que os índios deixaram serem escravos?” e a segunda fonte – Navio Negroiro – foi deixada para a próxima aula.

Anexo:

BIBLIOGRAFIA:

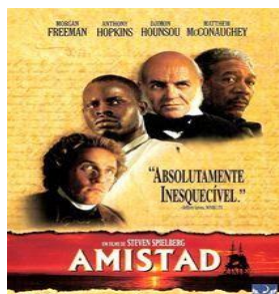


Imagem 3 - Navio Negroiro

Filme Amistad. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: 1998. Duração: 2h28min.

ALVES, Castro. Navio Negroiro.

AULA 3

TURMA: 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 26/10/2018

CONTEÚDO SUBSTANTIVO: África – Tráfico Negroiro/ Escravidão

FONTE(S): Trecho “Tragédia no mar” – do livro “Navio Negroiro” de Castro Alves.

OBJETIVO(S): Traçar uma linearidade entre os acontecimentos anteriores ao começo da escravização dos negros no Brasil.

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): .

→Retomar os questionamentos levantados pelos alunos na aula passada.

→Esquematizar os acontecimentos que levaram Portugal a buscar negros na África e escravizá-los no Brasil.

→Explicar o encadeamento dos acontecimentos que deram margem a escravidão e os motivos econômicos e sociais da escravidão.

→Trabalhar a fonte deixada da aula passada.

→ Continuar mapeando os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: Texto “Navio Negreiro”, quadro e giz, cartolina, lápis de cores/ lápis/ caneta esferográfica.

PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO:
1) •Quais eventos ocorreram antes da escravização dos negros?
2) •Algum outro povo foi escravizado antes dos negros?
3) •O que aconteceu para que os negros passassem a ser escravizados?
4) •Quais os objetivos da escravidão para os portugueses?
5) •Os negros vieram de livre espontânea vontade para o Brasil?
6) •Como foi esse processo de chegada dos negros aqui no Brasil?
7) •Você conhece os tipos de escravidão que aconteciam no Brasil?
8) •Ainda existe racismo no Brasil nos tempos atuais?

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

Depois das observações da aula passada, foi decidido ministrar uma aula um pouco mais expositiva. Para que a sequência não fosse quebrada, optou-se por traçar um mapa cognitivo no quadro a partir de perguntas e respostas dadas pelos alunos.

Sendo assim, os alunos foram lembrados da primeira aula sobre continentes, em seguida, sobre a relação dos três continentes: África, América e Europa e as Grandes Navegações. Os colonizadores europeus foram ligados às suas colônias na América ou na África.

Por meio de setas e palavras-chaves as relações eram estabelecidas no quadro. As perguntas eram direcionadas aos alunos e as respostas correspondentes eram explicadas e anotadas.

Ao lado dos nomes dos três continentes, colocou-se nomes de países que os alunos lembravam que pertenciam a determinado lugar. A data de chegada dos portugueses foi colocada ao lado do nome Brasil.

Europa: Inglaterra - Estados Unidos - Guiné

Espanha – México – Colômbia – Venezuela [...]

Portugal – Brasil (1500)

França – Guiné-Francesa

Ainda sobre a primeira aula, optou-se por explicar as duas teorias existentes sobre a chegada dos portugueses: a primeira de que chegaram por acidente e a segunda, e melhor avaliada pelos professores, que existiam instrumentos de navegação à época que permitiam uma navegação orientada e dada as viagens à Índia e outras localidades, assim como a chegada dos espanhóis pouco antes na América, os Portugueses, mesmo que pouco, tinham uma noção da direção em que navegavam.

Para avançar na discussão sem confundir os alunos. O texto de Castro Alves: “Navio Negreiro” foi entregue aos alunos para ser analisado em grupo. Por ser um texto do Romantismo Brasileiro do século XIX trabalhado a partir do 2º ano do Ensino Médio, os estudantes sentiram dificuldades em entender alguns versos e/ou estrofes. O texto foi lido junto com os alunos em voz alta, sendo explicado quando surgiam dúvidas ou comentários. A ligação com o filme “*Amistad*” foi feita por alguns alunos. As opiniões e sentimentos de empatia continuaram: “Foi uma coisa terrível”; “Que triste professora”; “Claro que eles não vieram porque eles queriam.” A partir dos comentários e da análise da fonte, o conteúdo foi avançado na segunda aula.

Quando perguntados sobre os tipos de escravidão, os alunos responderam da mesma forma da primeira observação de aula “penhora humana e dívida”. Ressaltou-se que com a nova formação da sociedade da qual os negros agora faziam parte, essa escravidão também eram relações: de trabalho, social e de poder encaixou-se nessa última categoria a palavra: escravidão sexual.

Cada termo precisou ser explicado, dado que os alunos apresentaram dificuldades em entender o significado dessas categorias. Fez-se importante debater a incorporação dos negros pós-chegada ao Brasil a formação de uma sociedade diferente daquela de 1500, agora os africanos faziam parte da sociedade brasileira.

Esse “salto” na história foi retomado, mesmo assim alguns alunos sentiram dificuldades em relacionar eventos históricos. Terminada a aula, os alunos demonstraram o que cada grupo entendeu do texto e das explicações do começo da aula. Houve um avanço sobre a relação escravidão – racismo.

Refletindo pós-aula, foi decidido trabalhar sobre o tema: “O que é liberdade”, trazendo discussões sobre o que é ser livre.

Anexo:

**NAVIO NEGREIRO
(Tragédia no Mar)**

1ª

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.

3ª

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!4ª

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:

"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

5ª

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os
céus?! Ó mar, por que não
apagas Co'a esponja de tuas
vagas De teu manto este
borrão?... Astros! noites!
tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são? Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Castro. Tragédia no Mar. In: Navio Negreiro.

AULA 4**TURMA:** 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 09/11/2018**CONTEÚDO SUBSTANTIVO:** África – Sentido de Liberdade. Abolição**FONTE(S):** Trecho Constituição Brasileira. Crônica “Bons Dias”- Machado de Assis**OBJETIVO(S):** Trabalhar o conceito de liberdade.**OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S):** .

→Retomar os questionamentos levantados pelos alunos na aula passada.

→Traçar diferentes significados existentes para a palavra **liberdade**.

→Estabelecer uma linha de raciocínio sobre escravidão, seus diferentes tipos, categorias e conceitos.

→Observar, através das fontes, os motivos que levaram à abolição.

→Desenvolver um senso crítico sobre a escravidão moderna e diferenciar do período escravocrata brasileiro.

→ Continuar mapeando os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: Texto “Bons Dias” Machado de Assis, quadro e giz, cartolina, lápis de cores/ lápis/ caneta esferográfica.**PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO**

1) •O que é ser livre para vocês?

2) •Ser livre é o mesmo que ter liberdade?

3) •O que é escravidão?

4) •E ser escravo?

5) •Você pode ser escravo mesmo sendo livre?

6) •Você acha que ainda existe escravidão no Brasil?

7) •Existe alguma relação entre o que aconteceu antigamente e a forma como os negros são tratados hoje em dia?

AValiação Descritiva

As perguntas de conhecimentos prévios demonstraram certa confusão entre os alunos. O conceito de liberdade que, aparentemente é algo simples, provocou algumas interrogações. Naturalizado, todos acharam que eram livres, embora alguns

remetessem a sua condição à obediência aos pais e as regras. “Então vocês são livres?”; “Às vezes, só quando minha mãe deixa”.

Já separados em grupos, alguns tiveram a ideia de buscar no dicionário as palavras citadas em aula. Essa iniciativa, incentivou outros estudantes e os professores pediram para que dicionários, de diferentes editoras, fossem buscados na biblioteca.

Com o dicionário em mãos, os alunos leram o significado de liberdade: “Ato ou efeito de ser livre”. “Mas o que é ser livre?”; “Ter liberdade, ah!”. Assim, a primeira fonte foi distribuída aos grupos. – Trecho da Constituição Federal Brasileira de 1988. Artigo 5 – Incisos I, II, III, XLI e XLII.

A lei garante que todos somos iguais e livres. Nos garante o direito a vida e igualdade de gênero (homens e mulheres são iguais) e pune àqueles que forem contrários a essa privação de liberdade e cometer racismo. Essas linhas levaram a alguns entendimentos:

“- Não se pode prender ninguém sem a vontade da pessoa.”

“- Não pode obrigar ninguém, independentemente de sexo ou cor, a fazer alguma tarefa que ela não queira.”

“- Você será punido por isso.”

“- Escravizar é crime.”

Um determinado grupo, indicou que ainda existe escravidão no Brasil e, por vezes, se faz aquilo que não gosta, como trabalhar, por exemplo. Os professores intermediaram, pois se percebeu a necessidade de explicar diferenças fundamentais entre escravidão, privação de liberdade e obrigações sociais e legais que são impelidas quase a todos.

Retomou-se os tipos de escravidão e suas relações – trabalho, sociais, poder – e, em forma de narrativa, uma história rápida incluindo o negro africano, a vida social brasileira com o passar dos anos; alguns livres, com filhos e família. Nesse sentido, o negro fez parte do círculo familiar brasileiro e contribuiu para a formação do Brasil.

Depois da intervenção, a segunda fonte foi analisada. Primeiramente, uma leitura pelos grupos, em seguida, uma leitura em voz alta pela professora. Essa fonte (Texto Bons Dias – Machado de Assis) existe no livro de Português disponibilizado pelo Estado do Paraná e distribuído pela escola, desse modo, todos conseguiram realizar a leitura.

Pressupomos que sendo um texto disponibilizado no livro utilizado nas aulas de português e selecionado como conteúdo para o 8º ano, os alunos teriam maior facilidade de aprendizado; todavia não foi o que ocorreu. Cada parágrafo foi lido e explicado como uma aula de português, com a preocupação de não explicar conteúdos históricos presentes no texto. Satisfatório perceber que mesmo assim, os alunos realizaram essas ligações.

“Então Pancrácio não era livre de verdade”; “Que adianta ser livre e continuar a ser tratado assim?”; “Pra onde ele iria se estava livre?”. O sentimento de empatia também aflorou os ânimos: “Eu não deixava alguém me tratar assim! Mesmo por dinheiro (sic)”. Dúvidas não respondidas também: “Professora, quanto daria 6 contos de réis hoje?”. “Daria muito trabalho fazer a conversão”.

Precisou voltar aos interesses do deputado ao libertar Pancrácio; sua intencionalidade política e que o texto foi publicado no ano da abolição: 1888, ou seja, o deputado sabia que a abolição aconteceria, assim, a decisão foi eleitoreira. Pancrácio não estava livre de verdade, recebia um salário miserável, não tinha para onde ir, sem profissão e submisso.

O professor explicou brevemente o surgimento das favelas, dos resquícios dessa “liberdade” sem proteção que existem até os dias atuais e de como o negro até hoje sofre as consequências desse processo.

Alguns alunos questionaram quais seriam essas consequências. Um dos exemplos foi o acesso à universidade. Uma aluna lembrou-se das cotas raciais. Outro de nunca ter sido atendido por um médico negro, outro do número maior de negros em favelas que em bairros ricos.

Após refletirmos sobre as aulas, decidimos voltar às leis anteriores a abolição, discutir com mais profundidade as marcas da escravidão dos negros no Brasil contemporâneo e a dicotomia liberdade x escravidão. Pensamos em propor aos alunos, um mini-documentário com diferentes comunidades sobre racismo: família, igreja, comunidade escolar e outros sugeridos por eles. As ideias foram traçadas, no entanto, nada definido sem participação dos alunos.

Anexo 1:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias,

promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Anexo 2:

Bons Dias! [19 de Maio]

Eu pertenço a uma família de profetas après coup, post factum, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário fôr, que tôda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (coup du milieu, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

– Oh! meu senhô! fico.

– ...Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho dêste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

– Artura não qué dizê nada, não, senhô...

– Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

– Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a tôda a gente que dêle teve notícia; que êsse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

Boas noites!

Machado de Assis

BIBLIOGRAFIA:

ASSIS, Machado de. **Bons Dias**. A biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro.

Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=>](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=)

Acesso em:

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**.

AULA 5

TURMA: 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 16/11/2018

CONTEÚDO SUBSTANTIVO: África – Consequências

FONTE(S): Anúncios de empregos

OBJETIVO(S): Observar de forma crítica os vestígios da escravidão no Brasil.

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): .

→Retomar os questionamentos levantados pelos alunos na aula passada.

→Traçar algumas características escravocratas na cultura brasileira.

→Incluir os negros como indivíduos participantes da formação do Brasil.

→Refletir sobre políticas afirmativas como as cotas raciais.

→Delinear o projeto documentário.

→ Continuar mapeando os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: Classificados de emprego retirados da página de *Facebook* intitulada “Vagas Arrombadas”.

PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO:

1) •Vocês acham que as pessoas são racistas?

2) •O que é ser racista para você?

3) •Os direitos adquiridos como leis trabalhistas ajudam a inibir a escravidão?

4) •Quais outras formas de escravidão você acha que existe?

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

Foi muito difícil trabalhar com uma fonte de internet. A credibilidade daquilo que se está lendo passa por muita cautela e critérios. A escolha se deu, então, por uma famosa página na internet cuja intencionalidade é divulgar anúncios de empregos considerados afrontosos em suas propostas de trabalho, seja pelo baixo salário, pelas exigências ou pela falta de conhecimentos dos direitos trabalhistas ainda em vigor no país.

Em sua descrição, tal página compromete-se a verificar cada anúncio para não incorrer em falsidade, até mesmo porque, por vezes são processados pela divulgação das vagas consideradas ruins. As oportunidades recolhidas foram checadas e correspondem com o destinatário.

Outras foram tiradas de sites jornalísticos dos quais reportaram fatos que à época culminaram em grande comoção. Também identificados em outros portais e verificados em sites como o *E-farsas*.

Se por um lado trabalhar com fontes virtuais é complicado para os professores, para os alunos verem imagens de *facebook* ou *instagram* constitui uma novidade e proximidade com a realidade.

Antes de mostrar as fontes, as perguntas de conhecimento prévio incentivaram um mapa conceitual elaborado pelos alunos e colocado em quadro para visualização de todos. Nesse esquema, foi lembrada os processos das Grandes Navegações enfocando em Portugal e sua chegada ao Brasil, a escravização dos índios e depois a dos negros, os tipos de escravidão existentes até 1888 e a incorporação dos negros na sociedade brasileira antes, entre e pós-abolição.

Acrescentou-se duas leis importantes: Lei Eusébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre Livre (1881), Lei do Sexagenário (1885) e Lei Áurea (1888). Essas datas foram importantes para diagnosticar que a abolição não ocorreu de uma hora para outra, somando-se como um processo árduo e demorado. A resistência do Brasil em abolir a mão-de-obra escrava mesmo com os embargos de outros países com Inglaterra fazem parte não somente de economia, mas também de cultura brasileira. Alguns alunos não concordaram.

Difícil imaginar-se racista, modos de falar, ditados populares, estereótipos de beleza só remetem à ancestralidade de costumes trazidos pela história. Nem sempre quando se profere frases como “isso é serviço de preto” o sujeito pronunciante tem a intenção de discriminar algum indivíduo negro, mas infelizmente, seu enunciado rememora isso. Ou quando um candidato a presidência diz algo como: “Isso é promiscuidade, meus filhos foram bem criados e não se relacionariam com uma negra”. Não lembra o capítulo “O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro” de Casa Grande e Senzala e as relações promíscuas, indolentes do senhor com suas negrinhas?

Como eram *prints* de internet, não foi possível imprimir um para cada grupo devido a qualidade da cópia. Usou-se, portanto o data-show da escola. As primeiras impressões ao se depararem com os anúncios foi de espanto e raiva. Em seguida, perguntou-se quais as características vistas no mapa que lembravam os conceitos tratados no mapa da primeira aula. As respostas foram satisfatórias: “*Querem um escravo, só pode*”; “*Como vai trabalhar? A troco de casa e comida? Isso é escravidão e já passou!*”. Ainda sobre os artistas que sofreram de racismo: “*Isso tem que acabar, não pode*”; “*O negro ainda é muito discriminado no Brasil*”.

A tentativa metodológica foi induzir os alunos a perceberem que as relações de trabalho, poder e sociais ainda prevalecem na contemporaneidade. Alguns fizeram esta ligação.

O projeto do vídeo foi bem recebido pelos alunos e, para a última aula, ficaram de elaborar uma outra narrativa e apresentar os vídeos elaborados.

A pedido da coordenação da escola, o material produzido para a aula do dia 23/11 poderia ser passado para outras turmas devido ao dia da Consciência Negra ocorrido na quarta-feira, 20 de Novembro.

Essa aula foi intensa e forte de conteúdo, refletimos que era necessário realizar uma avaliação devido à questões burocráticas e encerrar com uma revisão e com os vídeos comentados.

Anexos:

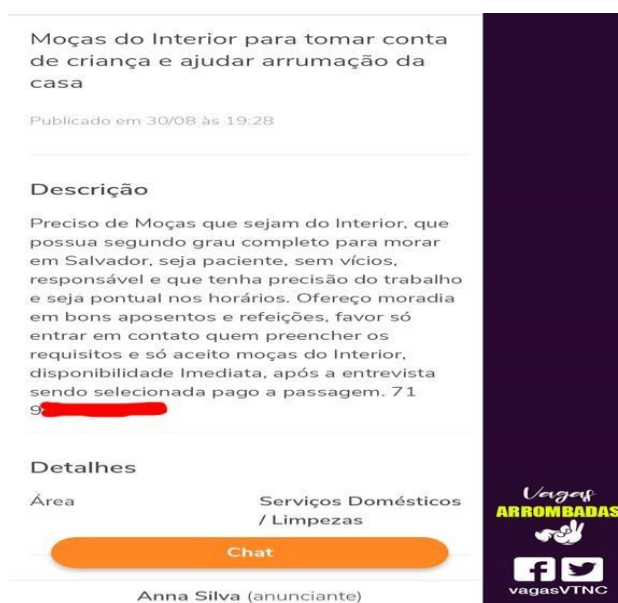


Imagem 4 - Emprego não remunerado

Categoria	Vagas de emprego
Tipo de anúncio	Venda
Cód. do anúncio	519630737

Preciso de Um Mulher Para me Ajudar na Organização da Minha casa, pequena com 3 cômodos. Que goste de Sair pra Cantar e Dançar nos Fins de Semana. Pode ter Filho desde que Não seja Adulto. Posso oferecer um lugar para morar e uma pequena ajuda. Zap (21) 9 [REDACTED]

Área
Serviços Domésticos / Limpezas



Imagem 5 - Estereótipo da acompanhante

Ademir Fagundes
5 de Julho às 06:23 · 🌐

Entra ano, sai ano, entra governo, sai governo, esse país só afunda. Hoje você não pode nada, tudo tem lei, tudo tem o governo metendo bedelho. Antigamente você trazia uma menina do interior pra ter ajudar em casa, cuidar das crianças, ajudar na limpeza, nos afazeres e tudo bem. Você dava comida e ensinava a cuidar de um lar, se você tivesse um comércio ela ajudava, aprendia as coisas, dava valor ao trabalho. A família dela muitas vezes te implorava pra levar ela pra cidade pois sabia que a vida era bem melhor e ela teria mais oportunidades. A criança saia do meio do mato e aprendia uma profissão, aprendia a se portar. Hoje se você faz isso te processam e falam que é trabalho escravo kkk. Hoje tem que ter carteira assinada, salário mínimo, férias. Querem que você de dinheiro a pessoa mesmo ela nem sabendo usar. Ai vai comprar droga, pinga, vai gastar em baile funk kkk. Na minha época disciplina era a coisa mais valiosa. Valia mais que ouro. A menina que vivia de capinar roça depois de grande te agradecia por ter tirado ela daquela miséria. E já sabia as coisas de casa, tava pronta pra arrumar marido na cidade, começar sua vida. Antigamente a gente ajudava mais as pessoas que o governo faz hoje. Mas hoje eles quer mandar até dentro da nossa casa.



Imagem 6 - Leis trabalhistas

Fernando Carrasco
Qua às 20:31 · 🌐

"O Brasil tem 13 milhões de desempregados"
MENTIRA

O Brasil tem 13 milhões de vagabundos e preguiçosos, isso sim!

Você quer dar oportunidade para a pessoa mas ela:
"Sem carteira assinada eu não quero"
"Como assim você não paga 2 conduções?"
"Se eu ficar a mais vai ter hora extra?"

Minha filha, eu com 14 anos eu tinha que andar mais de 5km pra ir trabalhar pois não tinha essa de "condução". Lá eu aprendi muito e todo aquele conhecimento foi muito melhor que o dinheiro da "passagem" que eu poderia ter gasto.

Hora extra? A pessoa é tão sem visão que não percebe que se ajudar a empresa a crescer, ela crescerá junto. Gente mesquinha, que nunca vai chegar a lugar nenhum na vida pensando assim.

CLT é uma ilusão inventada pelo governo! Leis que escravizam o funcionário e penalizam o empresário.

Vamos lá, minha filha, eu assino sua carteira, pago seu INSS e tudo mais - toda essa baboseira e esse dinheiro que se você receber um dia, nem ajuste vai

dinheiro que se você receber um dia, nem ajuste vai ter - mas eu vou querer um atestado de não-gravidez seu, e ai vai aceitar? Vou querer também um termo assinado e lavrado onde você se compromete e não engravidar durante o período em que estiver trabalhando para mim, e ai gostou?

Não né? Eu também não vou gostar de bancar outra funcionária enquanto você estiver ganhando meu dinheiro pra ficar em casa cuidando de sua cria. Simples assim.

Quem quer trabalhar, trabalha e pronto. Não fica procurando "direito" inventado pelo governo. Não fica procurando falso-benefício.

Pensa numa situação:
Uma pessoa com fome e sem emprego. É melhor ela trabalhar por um prato de comida diário ou ficar o mês inteiro passando fome?

"Ah mas é muito pouco"
"Ah cadê os direitos?"

Pronto, a pessoa morreu de fome enquanto você está aí com esses papos.

O ignorante vê apenas problemas diante de uma solução que para ele não é a ideal.

31 curtidas · 22 comentários



Imagem 7 - Emprego ou Direitos



Imagem 8 - Racismo Estrutural

BIBLIOGRAFIA:

Página do Facebook: Vagas Arrombadas. Disponível em <https://web.facebook.com/vagasVTNC/>

AULA 6

TURMA: 8ºMB **CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada **DATA:** 23/11/2018

CONTEÚDO SUBSTANTIVO: África – Racismo

FONTE(S): Documentários dos alunos

OBJETIVO(S): Encerrar o projeto verificando as possíveis mudanças de consciência dos alunos sobre o tema escravidão - Racismo.

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): .

→ Realizar as últimas considerações sobre as relações e categorias trabalhadas nas aulas anteriores.

→ Discutir o tema cotas e seus objetivos.

→ Visualizar e opinar sobre as produções dos minidocumentários elaborados pelos alunos.

→ Realizar uma segunda narrativa sobre a temática escravidão e racismo afim de verificar mudanças e semelhanças.

→ Continuar mapeando os processos cognitivos da aprendizagem sobre escravidão e racismo no Brasil.

MATERIAIS UTILIZADOS: DataShow, Som, Celular, Notebook, giz e quadro.

PERGUNTAS DE CONHECIMENTO PRÉVIO:
1) •Como foi para vocês a realização de um documentário?
2) •O que vocês observaram das respostas dos entrevistados sobre o tema?
3) •Quais ideias foram agregadas aquelas que você já possuía?
4) •Sobre as cotas, o que as pessoas relataram?
5) •O que vocês acham sobre as cotas?
6) •Existe alguma relação entre o que aconteceu antigamente e a forma como os negros são tratados hoje em dia?
7) •Ainda existe racismo no Brasil nos tempos atuais?

AValiação Descritiva

Os questionários de conhecimentos prévios foram encaminhados em outra direção, assim investigaram sobre a experiência de realizar o documentário e as reflexões a partir dele. Foi gratificante a necessidade de alguns grupos de comentarem a experiência fora de sala e a urgência em compartilhar a experiência com os colegas e professores.

Determinado grupo entrevistou a vice-diretora, a professora de história e o bibliotecário sobre o tema racismo. De suas narrativas indicam a existência ainda forte do racismo no Brasil, as cotas como forma de amenizar os impactos da vida do negro e uma dívida histórica e social.

Foram documentários simples e curtos de 3 minutos cada e feitos em celular. Todos os personagens declararam-se como não racistas, alguns a favor e outros contra as cotas. Todos também com ênfase afirmaram serem totalmente contra o racismo e defenderam punição a quem pratica tal violência.

Conforme os vídeos eram passados, os comentários dos alunos iam sendo feitos. Tomou-se um breve tempo para explicar como são as cotas e como elas funcionam. Expandiu-se para cotas em concursos públicos e não somente em universidades, dúvidas foram normais: “Então elas não tiram vagas das pessoas que passaram?”. O primeiro grupo, respondeu baseados nas entrevistas: “Não”.

Por questão de tempo, e obrigatoriedade de realização da prova. Fizemos um resumo rápido com eles sobre os temas tratados e uma breve explicação sobre a prova. Para finalizar, as perguntas que sempre prevaleceram em todas as aulas

foram perguntadas: “Ainda existe racismo no Brasil nos tempos atuais?”. A resposta foi “Sim”. “Existe alguma relação entre o que aconteceu antigamente e a forma como os negros são tratados hoje em dia?”. As respostas foram: “Sim, mas ainda precisa mudar muito”; “Se os negros não tivessem sido escravizados, não existiria racismo”. Um aluno questionou: “Como você sabe? Podia ter racismo com outras pessoas”; “Ainda existe escravidão, mas agora é diferente”.

Observação: A prova foi elaborada pelo professor regente seguindo critérios objetivos e preservando sua metodologia. A questão de número 13 é a narrativa referente ao projeto e somente ela será comparada com a primeira produção.

Produza um texto sobre racismo no Brasil pensando no processo de colonização e escravidão bem como da relação Brasil – África.

BIBLIOGRAFIA:

Alunos do 8ºMB: documentário – racismo. Nov. 2018

Terminadas as aplicações das aulas. Nos reunimos para realizar uma avaliação geral sobre os conteúdos ministrados bem como a percepção das aulas e seus resultados.

Através da Análise de Conteúdo, observamos algumas respostas dadas pelos alunos e o resultado culminou em uma sofisticação da consciência dos alunos em relação ao tema Racismo. Desse modo, o entendimento da linearidade dos fatos históricos enquanto processo, empatia e orientação.

Este último, a identificação de dívida histórica e que o racismo é consequência da escravidão e como este afeta a vida de cada indivíduo de uma forma específica. Grande parte, moradores da região periférica de Londrina, os estudantes perceberam os porquês da grande quantidade de negros vivendo em grandes bairros afastados da cidade e observaram os tipos de empregos aos quais são submetidos esses mesmos indivíduos. Isso fez com que eles também se recebessem as consequências dessa dívida histórica ampliando sua consciência sobre esses fatos.

O vídeo idealizado pelos alunos foi um resultado inesperado. A proposta resultou em cinco vídeos de 3 a 5 minutos com entrevistas da comunidade interna e externa à escola e apresentado no dia da consciência negra pelos próprios alunos.

O vídeo foi problematizado em aula posterior, pois nenhum entrevistado se identificava enquanto racista, no entanto, os próprios alunos relataram situações racistas vistas por eles em alguns entrevistados. Não cabe julgamento, mas observação daquilo não percebido para o que passou a se perceber. “O brasileiro é um homem cordial”.

8. REFLEXÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após a aplicação das metodologias, as narrativas produzidas pelos alunos foram analisadas a partir dos critérios da Análise de Conteúdo explanadas por Maria Laura Puglisi Franco (2005) em seu livro intitulado “Análise de Conteúdo”. Tal escolha deu-se pelo entendimento das complexidades interpretativas encontradas nas narrativas dos alunos e a necessidade de categorização de critérios de observação relacionados à consciência histórica. Sendo assim, segue-se uma reflexão acerca da metodologia.

As problemáticas trazidas pela necessidade de interpretação são bem anteriores à Análise de Conteúdo e remetem a própria criação. A busca pela significação textual (entende-se texto aqui como unidade significativa em diferentes suportes: escrito, oral, simbólico) fez surgir campos de pesquisas preocupados em destrinchar os sentidos trazidos pelos enunciados, a Análise de Conteúdo é um deles.

Embora enriquecida pela Linguística, a Análise de Conteúdo concentra a busca de significação na palavra, ao passo que a Linguística na Língua e ambas na Linguagem. Sendo assim, a Análise de Conteúdo tem na palavra sua fonte de significado, a Linguística, por sua vez, compreende a língua enquanto conjuntos de técnicas que estruturam a sociedade e a linguagem, sendo uma estrutura social, constitui o homem como homem sendo sua própria existência inerente às duas.

Concentrando sua atenção na palavra o ponto de partida para a Análise de Conteúdo é a mensagem. A busca por um significado do objeto analisado trazido por suas características e corpus significativo. Diferentemente do sentido advindo de uma contextualização.

Sendo assim, uma distinção entre significado e sentido constitui-se fundamental para a metodologia, sendo a primeira analisada individualmente e a segunda a partir de um coletivo. Desta forma, uma palavra pode ter diferentes sentidos para diferentes grupos sociais. A autora exemplifica a palavra livro que para acadêmicos terá um sentido, para analfabetos outro, para adolescentes, adultos tantas outras. Vale ressaltar que todo enunciado é produzido em um determinado tempo e espaço por um sujeito pertencente a um determinado grupo social, com ideologias características cognitivas específicas, assim o texto é um conjunto significativo que deve levar em consideração tais premissas.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, Cognitivas, Valorativas, Emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2005, p.15)

Tal exemplo serve como suporte para ressaltar a importância das investigações não serem pautadas somente nos indícios trazidos pelo ato de pesquisar, mas também que as evidências referentes às desigualdades devem ser consideradas nos enunciados, mesmo que contrariem as hipóteses iniciais dos pesquisadores.

Para tanto, as comparações são necessárias e múltiplas dependendo da competência teórica de cada investigador. Nesse caso, deve partir das semelhanças e diferenças respondendo a questionamentos trazidos por problemas concretos: onde? Como? Por que motivo? Quando? Com que objetivo?

Tais perguntas aguçam os procedimentos utilizados pela Análise de Conteúdo e evocam inferências, entendidas aqui enquanto deduções lógicas dadas por meio da interpretação ou de outros dados, desse modo direcionam para o processo de decodificação da mensagem e as estruturas participantes desse processo:

Fonte(Emissor)	→	Processo de codificação	→	Mensagem	→	Processo de Classificação	→	Receptor
Quem?	→	Por quê?	→	O quê?	→	Com que efeito	→	Para quem?

Esses são os elementos básicos da comunicação e podem produzir conclusões acerca das características do texto; as causas ou conseqüências das mensagens e os efeitos da comunicação.

As inferências trazidas pelas questões mencionadas corroboram para a análise de conteúdos manifestos ou implícitos aos enunciados como conteúdos latentes ou trazidos além do texto em sua situação de produção.

A autora entende como inferência os vestígios trazidos pelo texto que levam o pesquisador a extrapolar além do texto e que podem estar associados a ele, principalmente ao referir-se a seu emissor. Para tanto, é necessário analisar os índices, fazer uma descrição e interpretar os dados. Esses procedimentos devem conter relevância teórica e para isso, serem comparados a outros dados.

Apesar de muito difundida, em análise de conteúdo, a mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores.

Por outro lado, quando direcionada á indagação sobre as causas ou efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista. (FRANCO, 2005, p. 21)

Tipos de comparações: Através do tempo, situação ou audiência (intertexto); a priori (meios de comunicação) e de não conteúdo (opinião de especialistas). Hipóteses também podem ser levantadas a partir de comparações.

Os três campos da Análise de Conteúdo são mostrados a partir dos métodos utilizados pela mesma.

Métodos Lógico	Estéticos e Formais {Linguística
Métodos Lógico	Semânticos
Métodos Semânticos e Semânticos	Estruturais {Hermenêutica

O Método Lógico-Estéticos e Formais referem-se aos procedimentos de análise de construção ou de estilo. Lógico-Semânticos ao agrupamento em categorias concentrando semelhanças comuns em relação aqueles que os procedem; e Semânticos e Semânticos Estruturais que se aplicam ao universo sociossemânticos mais amplos.

Continuando com o texto, Franco (2005) afirma que depois das condições prévias de análise como escolha do objeto e seus objetivos e a delimitação do método a ser utilizado, o pesquisador se confronta com problemas técnicos do qual há a necessidade de uma definição das análises de conteúdo a serem definidas. A autora propõe duas, assim divididas: Unidades de Análise e Unidades de Registro.

Por Unidades de Registro entende-se a menor parte do conteúdo de acordo com as categorias eleitas. (FRANCO, 2005, p.37) Tipos de Unidades de Registro:

- Palavra: é a menor unidade de registro utilizada pela Análise de Conteúdo e pode ser uma simples palavra (oral ou escrita), um símbolo ou um termo. (FRANCO, 2005, p.38)

- Tema: uma asserção sobre o assunto, pode ser uma sentença, um conjunto de sentenças ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com

maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. (FRANCO, 2005, p.39)

- Personagem: Refere-se a pessoas particulares passíveis de serem classificadas de acordo com alguns classificadores: sexo, escolaridade, nível socioeconômico etc. (FRANCO, 2005, p.40)

- Item: Caracterizado a partir de alguns critérios definidos como: do que se trata determinado livro pesquisado.

Por Unidades de Contexto tem-se o pano de fundo a parte mais ampla da análise e devem levar em consideração as definições de sentido e significado.

O sentido pode ser percebido a partir da palavra ou do enunciado e emana dele as inferências para a compreensão do texto.

O Significado relaciona-se ao conteúdo latente e extrapola as condições de produção textuais observando critérios que vão além do texto. Em questionários pode-se perceber manifestações da cultura, posicionamento político, ideológico ou outras possibilidades nas respostas dos entrevistados que corroboraram posteriormente com a análise das respostas. Quando incorporadas às unidades de Registro podem ser materializadas a partir de categorias de análise.

Definido as unidades de análise é preciso, continua a autora, organizar a pré análise do texto. Nesse caso, o primeiro contado com o objeto estudado a partir de algumas atividades:

- Leitura Flutuante: o primeiro contato com o texto, verificando sua mensagem e tirando dela emoções, conhecimentos representações.

- Escolha do Documento: pode ser a priori ou determinado pelo pesquisador.

Algumas regras de análise são necessárias depois das atividades iniciais:

→ Exaustividade – uma vez definido o corpus de análise é necessário considerar todos os elementos.

→ Representatividade – pode ser uma amostra desde que o objeto seja amplo.

→ Homogeneidade – os critérios de análise não devem ser diversificados e precisam remeter ao tema da análise. (FRANCO, 2005, p. 49-51)

Desde a escolha das regras de análise constitui-se a Formulação de Hipóteses relacionadas ao conteúdo latente do qual inferências são propostas. Isso revela a referência aos índices e elaboração de indicadores.

As categorias de Análise são operações de classificação constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2005, p. 57) podem ser:

- **A-priori:** respostas específicas do respondente.
- **Não- a- priori:** emergem da fala e necessitam constante retorno ao texto. Tanto quanto as análises técnicas, as categorias também possuem regras:
- **Exclusão Mútua:** parte da homogeneidade, ou seja, princípios únicos de classificação das categorias.
- **Pertinência:** está de acordo com as teorias utilizadas.
- **Objetividade e fidedignidade:** Mesmo diferentes devem ser codificadas da mesma maneira. (FRANCO, 2005, p. 57)

As narrativas acerca do processo de escravidão no Brasil tanto pré quanto pós aplicação do método foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo. Sendo assim, as unidades de registro foram analisadas usando-se critérios da Homogeneidade de forma não-a-priori.

A partir disso, observou-se 4 categorias:

CATEGORIA 1 – PERMANÊNCIA
CATEGORIA 2 – EFEITO CAUSA E CONSEQUÊNCIA-,
CATEGORIA 3 – EMPATIA-,
CATEGORIA 4 – SENTIDOS DE MUDANÇA, CONTINUIDADE E PROCESSO

Tento em vista o anonimato das crianças bem como a idoneidade e ética da pesquisa, objetivou-se trocar seus nomes verdadeiros por outros. O critério utilizado levou em consideração os nomes de ex-alunos que fizeram parte de minha trajetória docente e que de certa forma me fizeram crescer enquanto professora e enquanto ser humano.

CATEGORIA 1 –PERMANÊNCIA

Para a categoria Permanência entendeu-se as relações em que os alunos compreenderam conceitos criados no século XX como, por exemplo, Racismo fora de seu contexto temporal; relacionarem o Racismo à chegada dos portugueses ao Brasil, ou interligarem momentos históricos diferentes como os navios de imigrantes em busca de melhores condições na Europa ou América e os navios negreiros. Ainda, as distintas formas de escravidão como a dos negros na África entre eles e a dos portugueses. Nesse sentido, os alunos entendem que o racismo é um item de permanência histórica que vem desde a colonização. Não houve mudança nessa categoria. Ao tratar África, o professor regente citou os diferentes tipos de

escravidão: dívida, penhora humana, guerra (o exercício da cruzadinha na observação 3 – 30/03/2018 refere-se a este conteúdo), os alunos reafirmaram o conhecimento adquirido antes das aulas-oficina.

“O racismo no Brasil é praticado desde 1500 e infelizmente é praticado até hoje.”
(Bruno)

“Tentaram escravizar os índios, mas eles resistiram e eles partiram para os africanos, desde então navios iam até a África buscar os africanos com a promessa de uma vida melhor eles entraram nos então chamados Navios Negreiros e vinham até o Brasil” **(Bruno)**

“[...] não é de agora todo esse preconceito, já existe faz anos desde a escravidão e a colonização do Brasil”. **(Sara)**

“Alguns negros da África pegava e capturavam e levavam para os europeus”.

“Apesar do Racismo ter começado em 1500 ele existe até hoje e acho que nunca vai acabar” **(Izabela)**

“Racismo no Brasil começou em 1500, assim os portugueses pegavam os africanos para cometer o trabalho escravo”. **(Nycoli)**

“A mudança da monarquia para a República contribuiu para o fim do racismo”.
(Nycoli)

“Mas o racismo no Brasil acontece mais com os negros pela cor da pele dele”.
(Nycoli)

“O racismo começou quando os portugueses trouxeram os africanos para serem escravizados no Brasil” **(Thiago)**

“[...] eles começaram a usar os índios como escravos, mas os índios morriam fácil então resolveram pegar os africanos que eram fortes e grandes, mas quem os pegavam não eram os portugueses e sim os africanos”. **(Thiago)**

“Com a colonização tivemos o início da escravidão e também o racismo” **(Giovana)**

“1500 onde tudo começou, veio os portugueses que passou na África pra escravizar e pegar os tesouros, eles levarão os africanos para o Brasil para escravizar eles também lá. Também lá em Portugal bandido ou prostituição ou era preso em Portugal ou vinha para o Brasil”. **(Paulo)**

“O racismo no Brasil vem desde 1500 [...]” **(Larissa)**

“A escravidão começou em 1500 quando os portugueses encontraram o Brasil[.]”**(Larissa)**

“[...] também havia escravidão na África antes dos europeus”. **(Nycoli)**

“Antes da chegada dos portugueses no Brasil, eles foram para o território africano, alguns africanos eram forçados a serem escravizados, outros se escravizavam em troca de algo” **(Luís)**

Observa-se nas falas de alguns alunos, as relações trabalhadas em capítulos anteriores sobre revisionismos historiográficos e a influência da história midiática. “*Também lá em Portugal bandido ou prostituição ou era preso em Portugal ou vinha para o Brasil*”. **(Paulo)**. Algumas narrativas, dadas às devidas proporções, são semelhantes às detalhadas no capítulo 3 – O Brasil rumo à insensatez[...] – proferidas nos meios de comunicação, como: “*Se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos*”; (Bolsonaro para o programa Roda Viva).

Nessa categoria, os alunos não apresentaram mudanças entre as aulas realizadas pelo professor regente: “[...] *também havia escravidão na África antes dos europeus*”. **(Nycoli)**, das aplicadas em forma de aulas-oficinas. Apresentaram uma consciência acerca desse período histórico brasileiro, no entanto reafirmam a história sem orientação temporal ou sentidos de mudança, desse modo estáveis. “As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (SCHMIDT, BARCA E MARTINS, 2011, p. 45-46). A essa categoria, a consciência tradicional fica mais evidente.

CATEGORIA 2 – EFEITO CAUSA X CONSEQUÊNCIA

A categoria Efeito causa e consequência percebeu nas narrativas algum traço da escravidão como consequência ou do Racismo ou de outras relações históricas.

- “A escravidão dos negros é um dos fatores que contribuíram para a discriminação e preconceito do povo negro, o racismo.” **(Sara)**
- “O racismo é sim uma sombra da escravidão [...]”**(Bruno)**

- “Sabemos que o racismo é algo do século XX, mas que teve todo um contexto da escravidão e principalmente de como os negros eram tratados no processo de colonização”. **(Giovana)**
- “Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais”. **(Giovana)**
- “[...] mas os escravos não sabiam o que iam fazer dali por diante e aí que teve periferia[...] e no século XX teve o racismo”. **(Paulo)**

Nesse momento, as consciências exemplar e crítica ficam mais evidentes. O entendimento do Racismo enquanto processo e consequência da escravidão, prevaleceu nas falas citadas.

A partir das reflexões de Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 45-46), entende-se a consciência exemplar como “regras gerais condutoras de ações” e “como emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo”, a história nesse sentido, serve enquanto exemplo prático da vida atual: “*O racismo é sim uma sombra da escravidão [...]*” **(Bruno)**, “*A escravidão dos negros é um dos fatores que contribuíram para a discriminação e preconceito do povo negro, o racismo.*” **(Sara)** e a consciência crítica como a anulação do modelo histórico reafirmado. “*Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais.*” **(Giovana)**

CATEGORIA 3 – EMPATIA

Entende-se empatia nessa categoria como o colocar-se no lugar do outro. Assim, as narrativas destacadas apresentam algum indício significativo de sentimento em relação ao Racismo. Palavras chaves como preconceito ou verbalizações ofensivas aos portugueses pela escravidão foram tabulados nessa categoria.

- “Falando em colonização, os portugueses vieram para o Brasil em torno de 1500, eles só vieram para roubar as riquezas e colonizar, um tremendo de idiotas[...]” **(Sara)**
- “Os portugueses vieram para o Brasil a procura de roubar ouro e materiais preciosos e colonizaram o Brasil.” **(Cristian)**

- “Racismo é a forma de demonstrar preconceito, desafeto e desrespeito” **(Cristian)**
- “[...] e as mulheres sempre eram odiadas pelas mulheres brancas porque seus maridos sempre tinham uma negra preferida para abusar sexualmente delas” **(Cristian)**
- “Os africanos eram escravizados pelos portugueses, eram obrigados a trabalhar sem receber nada em troca, também tinha a escravidão social e sexual”. **(Izabela)**
- “Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais”. **(Giovana)**
- “[...] não é de agora todo esse preconceito, já existe faz anos des da escravidão e a colonização do Brasil”. **(Sara)**
- “No Brasil, a maioria das vezes, as pessoas sofrem preconceito por causa de suas cores (negros, pardos, morenos, etc)” **(Cristian)**
- “Para quem não sabe o que é racismo é uma pessoa discriminar a outra pelo seu tom de pele, pelo seu cabelo, pela sua aparência [...]”
- “Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais”. **(Giovana)**
- “O racismo é sim uma sombra da escravidão [...]” **(Bruno)**
- “Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais”. **(Giovana)**

A consciência crítica também se sobressaiu nessa categoria, pois os estudantes inferiram consequência aos fatos e perceberam os negros, a escravidão e o racismo como categorias históricas a serem discutidas e problematizadas. A empatia como o colocar-se no lugar do outro, modifica o modelo atual e a crítica ao preconceito e ao racismo estabelece um vínculo entre a história do sujeito estudado e aquele que produziu a narrativa.

CATEGORIA 4 – SENTIDOS DE MUDANÇA, CONTINUIDADE E PROCESSO

Nessa categoria foram elencadas as narrativas que viam o Racismo como consequência histórica da escravidão. O processo pelo qual os negros passaram nesse período culminou, no século XX, ao que se chamou de Racismo. Assim, esse termo reflete especificamente sobre os negros escravizados e não a outro tipo de

população. A maioria dos alunos acredita na continuidade do Racismo e de outras formas de Escravidão não enxergando perspectivas de mudança.

- “[...] infelizmente, creio eu, que o racismo vai demorar para deixar de ser um problema na nossa sociedade”. **(Bruno)**
- “Antes da abolição, algumas leis foram empregadas para tentar acabar com a escravidão” **(Izabela)**
- “A escravidão dos negros é um dos fatores que contribuíram para a discriminação e preconceito do povo negro, o racismo.” **(Sara)**
- “O racismo começou no século XX e continua até hoje, mas o preconceito com as pessoas negras não só no Brasil, mas no mundo todo”. **(Nycoli)**
- “Ainda existe racismo no Brasil iniciado pelo processo de colonização e escravidão pelos portugueses que obrigavam descendentes africano “negros” a trabalhar sem ganhar e sem liberdade” **(Bianca)**
- “Até nos dias atuais, podemos notar trabalho escravo, mas podemos dizer que é uma situação mascarada, isso é consequência da escravidão que houve no Brasil.” **(Matheus)**
- “Essa escravidão trouxe uma realidade para os dias atuais que gera violência e discriminação.” **(Matheus)**
- “A abolição que ocorreu em 1888 não se deu por amor e compaixão por parte dos brancos, e sim porque aquele tipo de mão-de-obra não servia mais”. **(Matheus)**
- “Sabemos que o racismo é algo do século XX, mas que teve todo um contexto da escravidão e principalmente de como os negros eram tratados no processo de colonização”. **(Giovana)**
- “Essa forma de tratar as pessoas negras com desrespeito foi passada de geração em geração criando o racismo presente em nossa sociedade até os dias atuais”. **(Giovana)**
- “[...] mas os escravos não sabiam o que iam fazer dali por diante e aí que teve periferia[...] e no século XX teve o racismo”. **(Paulo)**
- “No final da escravidão do Brasil, os negros foram soltos e hoje em dia tem o Racismo e também ainda há trabalho escravo no Brasil”. **(Luís)**
- “Em volta do século XX-XXI surgiu o racismo que existe até os dias atuais, mas com isso o racismo é ilegal e pode até dar voz de prisão para o racista”. **(Luís)**

- “Apesar do Racismo ter começado em 1500 ele existe até hoje e acho que nunca vai acabar” **(Izabela)**
- “Nos tempos de hoje ainda existe um pouco de escravidão, de forma diferenciada, mas existe” **(Izabela)**
- “A escravidão também começou em 1500 e vai até hoje de uma forma diferentes.” **(Izabela)**
- “O racismo começou no século XX e continua até hoje, mas o preconceito com as pessoas negras não só no Brasil, mas no mundo todo”. **(Nycoli)**
- “Os portugueses tentaram escravizar os índios e não tiveram muito sucesso, por isso eles foram escravizar os africanos, eles vieram de navio da África até o Brasil para serem vendidos para os donos de fazendas”. **(Bianca)**
- “Ainda existe racismo no Brasil iniciado pelo processo de colonização e escravidão pelos portugueses que obrigavam descendentes africano “negros” a trabalhar sem ganhar e sem liberdade” **(Bianca)**
- “Até nos dias atuais, podemos notar trabalho escravo, mas podemos dizer que é uma situação mascarada, isso é consequência da escravidão que houve no Brasil.” **(Matheus)**
- “Essa escravidão trouxe uma realidade para os dias atuais que gera violência e discriminação.” **(Matheus)**
- “A abolição que ocorreu em 1888 não se deu por amor e compaixão por parte dos brancos, e sim porque aquele tipo de mão-de-obra não servia mais”. **(Matheus)**

A consciência crítica também se sobressaiu nessa categoria pelo sentido de processo das categorias Escravidão – Racismo e pela crítica aos dois elementos.

CONCLUSÃO

Desde seu princípio, esta dissertação se propôs a buscar alternativas metodológicas para o ensino de História em tempos de revisionismos historiográficos.

Nesse sentido, percebemos na Educação Histórica (GERMINARI, 2001, LEE, 2006 BARCA, 2007) e nas aulas-oficinas (BARCA, 2004) bases teórico-metodológicas o suporte necessário para pensar propostas para o professor nas aulas de história.

Desse modo, buscamos nos textos de Abud(1993) e Nadai (1993) e Ramos (2016) um paralelo da visão social do professor ao longo das décadas de 30 até os tempos atuais. Destes, destaca-se que a forma como o ensino e o professor de História são vistos não mudou de forma expressiva. Assim, a disciplina de história, quando desperta a criticidade dos alunos, (RAMOS, 2016) é vista como comunista e marxista, ou usada como forma civilizadora para processos de modernização do país. (ABUD, 1993).

A partir das ideias traçadas na dissertação, os revisionismos foram estudados a partir dos conceitos de formação social de (Buarque, 1983), as definições de pós verdade (THE ECONOMIST, 2016), auto verdade (BRUM, 2018) e *fake news*(LITZENDORF NETTO, PERUYERA, 2018) e os usos políticos e ideológicos que culminam nessas práticas e como e onde se encaixa o professor e o ensino de história (BAUER; NICOLAZZI, 2016); as reflexões sobre orientação temporal e consciência histórica em (SADDI, 2014) e, mesmo sendo obrigatório o debate sobre África e cultura africana – Lei 10.639 – o porquê a escravidão e história da África é pouco explorada nas escolas (JANZ; CERRI, 2018)

Realizado os debates teóricos pertinentes, as aulas a partir das concepções partiram das metodologias de Observação de Aula (NODARI; ALMEIDA, 2012) havendo a reflexão dos procedimentos metodológicos do professor regente da turma, a elaboração das aulas, sua aplicação, análises críticas e problematização da realidade e, a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1986), (FRANCO, 2005), (TOLEDO; JACOBI, 2013) para a dinâmica de planejamento, intervenção e reflexão.

Uma narrativa antes do emprego das aulas foi realizada bem como uma posterior. Essas narrativas foram problematizadas a partir da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) por ela, separou-se 4 categorias: Permanência, Causa e

Consequência, Empatia e Sentidos de Mudança, Continuidade e Processo. Tal categorização contribuiu para a análise da consciência histórica dos alunos e a distinção de dois grupos: aqueles cuja consciência modificou-se por meio das aulas: Categorias 2 – Causa e Consequência, 3 – Empatia e 4 – Sentidos de Mudança, Continuidade e Processo, - e aqueles cujo pensamento continuou na mesma perspectiva anterior: Categoria 1 – Permanências.

As ocorrências de permanência histórica deram-se por meio de narrativas que apresentavam significados como: o começo do Racismo com a chegada dos portugueses ou as incoerências históricas como a escravidão provocada pelos próprios negros: “Com a colonização tivemos o início da escravidão e também o racismo” (**Giovana**). Nessa categoria, percebe-se a influência da história midiática ao reforçarem conceitos como “[...]Também lá em Portugal bandido ou prostituição ou era preso em Portugal ou vinha para o Brasil”; [...] mas quem os pegavam não eram os portugueses e sim os africanos”. (**Thiago**), e “[...] também havia escravidão na África antes dos europeus”. Ainda, uma relação da história atual como a escravidão, embora não tenham relação em si: [...] desde então navios iam até a África buscar os africanos com a promessa de uma vida melhor eles entraram nos então chamados Navios Negreiros e vinham até o Brasil” (**Bruno**)

Os sentidos de causa e consequência observaram que parte dos alunos relacionou ideias como: “[...] mas os escravos não sabiam o que iam fazer dali por diante e aí que teve periferia[...] e no século XX teve o racismo”. (**Paulo**) as periferias são resultado da abolição, pois os negros estando livres, não teriam para onde ir, portanto formaram as “favelas” (Inferência partir do conteúdo e entendimento da formação das periferias que se tem propagado).

Empatia foi compreendida como qualquer manifestação de indignação, revolta ou sentimentalismo relacionados tanto ao Racismo quanto à escravidão. “Falando em colonização, os portugueses vieram para o Brasil em torno de 1500, eles só vieram para roubar as riquezas e colonizar, um tremendo de **idiotas**[...]” (**Sara**). “Racismo é a forma de demonstrar **preconceito, desafeto e desrespeito**” (**Cristian**). “[...] e as mulheres sempre eram odiadas pelas mulheres brancas porque seus maridos sempre tinham uma negra preferida para **abusar sexualmente delas**” (**Cristian**)

As palavras “idiotas”, “preconceito”, “desafeto”, “desrespeito”, “abusar” expressam a conotação semântica de desagrado, revolta e sentimento em relação ao outro, por essa razão, entendidas como categoria de empatia.

Por fim, a última categoria Sentidos de Mudança, Continuidade e Processo primou por verificar se os alunos entenderam que o racismo é algo nomeado a partir do século XX não no século XVI, que é uma consequência do processo de escravização dos negros no Brasil e que se refere aos negros e não a outro tipo de população: *“A escravidão dos negros é um dos fatores que contribuíram para a discriminação e preconceito do povo negro, o racismo.” (Sara); “O racismo começou no século XX e continua até hoje, mas o preconceito com as pessoas negras não só no Brasil, mas no mundo todo”. (Nycoli), “Até nos dias atuais, podemos notar trabalho escravo, mas podemos dizer que é uma situação mascarada, isso é consequência da escravidão que houve no Brasil.” (Matheus), “Essa escravidão trouxe uma realidade para os dias atuais que gera violência e discriminação.” (Matheus), “Sabemos que o racismo é algo do século XX, mas que teve todo um contexto da escravidão e principalmente de como os negros eram tratados no processo de colonização”. (Giovana)*

Por meio da categoria 4 percebe-se a consciência crítica mais sofisticada, pois os alunos fazem os reconhecimentos relativos ao processo histórico, entendem a história como consequência e continuidade (nota-se escravidão até os dias atuais) relacionando com a realidade atual e mudanças vistas como impossibilitadas.

A ocorrência de uma consciência tradicional, percebida na categoria Permanência deu espaço às duas: exemplar e crítica. Uma vez que toma o presente enquanto consequência do passado e outra que vê o passado e/ou presente de forma crítica a ser contestada.

A partir dos resultados levou-se em consideração que, embora alguns alunos apresentam consciências históricas diversas sobre a temática Escravidão – Racismo, outros manifestam uma consciência crítica sobre a o mesmo tema. As aulas-oficinas, portanto, contribuíram para isso. Observou-se, então, que a metodologia das aulas-oficinas contribuiu para a qualificação da consciência histórica dos alunos em relação aos temas propostos e em comparação com as aulas tradicionais observadas do professor regente. Nesse sentido, as aulas-oficinas constituem uma ferramenta metodológica interessante a ser utilizada por professores em aulas de história, principalmente, em tempos de tantos revisionismos históricos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (orgs.) III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.

ABUD, Kátia Maria. O Ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, Marco Zero, Anpuh, v. 13, n.25-26 p. 163-174 set 92/ago.93 Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/list?ID_ARQUIVO=3732.& Acesso em: 18 Out. 2019

AFP. No Roda Viva, Bolsonaro questiona escravidão e cotas. Editora Abril - **Revista Exame**, Jul. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/no-roda-viva-bolsonaro-questiona-escravidao-e-cotas/> Acesso em: 12 Jun. 2019

ALVES, Ronaldo Cardoso. Por um ensino de História com sentido para a vida. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 19, n.1, p. 323-343, jan.-abr./2015.

ASSIS, Machado de. **Bons Dias**. A biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=> Acesso em:

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007 (revista portuguesa online).

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <https://www.marciaalisateteramos.com/graduacao> Acesso em: 20 Nov. 2019

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. **O historiador e o falsário**: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60, p. 807-835, set/dez 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**, 8º ano. 3ªed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 5 Out. 2018

BRUM, Eliane. **Bolsonaro e a autoverdade**: como a valorização do ato de dizer, mais do que o conteúdo do que se diz, vai impactar a eleição no Brasil. *Jornal On-line **Él País***, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/16/politica/1531751001_113905.html Acesso em: 17 Jul. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista on-line **SciELO - Educação e Pesquisa***: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300011&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 18 Nov. 2019

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/24812649/analise-de-conteudo-maria-laura-fr> Acesso em:

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1988.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista **HISTEDBR** On-line*, Campinas, n.42, p. 54-70 jun. 2011

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Olympio, 1983.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. Rio de Janeiro: Bradil, 1969. 315p.

INSTITUTO DA MULHER NEGRA – GELEDÉS. Zumbi e o revisionismo nada histórico. **Revista eletrônica**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/zumbi-e-o-revisionismo-nada-histo> Acesso em: 01 Jan. 2019.

JANZ, Rúbia Carolina; CERRI, Luís Fernando. Treze anos após a lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). UFBA – Bahia, *Revista **Afro-Ásia***, 57, 2018, 187 – 211. Disponível em:

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *In: **Educar em Revista***. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

LITZENDORE NETTO, Carl Friedrich Wilhelm; PERUYERA, Matias Sebastião. *Fake News* como ferramenta de propaganda política na internet. *In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação – XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Cascavel – PR. – 31/05 a 02/06/2018. Anais.* Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2018/resumos/R60-1637-1.pdf>> Acesso em: 06 Dez. 2018.

MST. **Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi - Assentamento Eli Vive- Londrina-Pr. Sistematização da História da Escola.** 2014. P. 1-30. (Texto não publicado).

_____. **Ciclos de formação humana na escola:** Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Secretaria do estado da Educação. [20--] p. 1-15.

NODARI, Janice Inês; ALMEIDA, Mariza Riva de. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista XV v. 2, 2012. Dossiê Especial p. 24 – 46.* Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/29306>> Acesso em: 20 Nov. 2019

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino aprendizagem como práxis:** educação histórica e a formação de professores. Dissertação de Mestrado defendida pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. Ano de 2012. 214fls.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Formação Histórica (*Bildung*) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio:** teoria e práxis. Tese de Doutorado defendida pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. Ano de 2017. 444 f.

ORWEL, George. **1984.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, [20--] Disponível em: 3 Acesso em: 26 Dez. 2018

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** História. Curitiba: Jam3 Comunicações, 2008.

PAULA, Lorena Tavares de; SILVA, Thiago os Reis Soares; BLANCO, Yuri Augusto. Pós-Verdade e Fontes e informação: um estudo sobre *fake news*. **Revista Conhecimento em Ação.** Vol. 3, nº1, jan/jun. 2018. Rio de Janeiro: RJ. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/16764/11221>> Acesso em: 06 Dez. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos. O mau professor de história segundo os Guias politicamente incorretos de História. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados: MS | v. 18 | n. 31 | p. 99 - 122 | Jan. / Jun. 2016. Disponível em: <<https://www.marciaalisateteramos.com/meus-textos>> Acesso em: 15 Out. 2019

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos. O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para quem serve a história?. **Revista Antíteses**. Londrina: PR. v. 5, n. 10, p. 665-689, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13333>> Acesso em: 15 Out. 2019

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015. (Traução de Estevão Rezende Martins)

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neugeschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Rev. Opsis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Currículo e Identidade: a Ideia de Sociedade e Consciência Histórica de alunos do MST (Movimento dos trabalhadores Rurais Sem -Terra) entre os anos de 2014-2015**. Trabalho de Conclusão de Curso. (TCC). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

THE ECONOMIST. Post-Truth politics: Ast of lie. Revista On-line. Publicação de 10 Setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie>> Acesso em: 05 Jan. 2018

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Disponível em:
<<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em: 10 Dez. 2018.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa - ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Revista On-line **Scielo - Educação e Sociedade**. Campinas: v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100009&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 18 Nov. 2019

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, Marco Zero, Anpuh, v. 13, n.25-26 p. 223-232 set 92/ago.93
https://www.anpuh.org/arquivo/list?ID_ARQUIVO=3732.& Acesso em: 18 Out. 2019

ZIMMERMANN, Josiane; RÉCHIA Karen Christine. Prática de História: Considerações Preliminares. **Perspectiva**: Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 65-72, jan./jun. 1999. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/11203>> Acesso em: 20 Nov. 2019

ANEXOS

ANEXO A
Avaliação

COLÉGIO ESTADUAL– ENS. FUND. E MÉDIO

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE HISTÓRIA

1. A partir dos seus conhecimentos sobre o Continente Africano responda:

a) Com quais objetivos os portugueses chegaram ao Brasil em 1500? (0,2)

b) Eles sabiam para onde estavam indo ou chegaram aqui por “acidente”? (0,1)

c) Chegando ao lugar, onde posteriormente foi chamado de Brasil, o que/quem eles encontraram? (0,1)

2. Sobre o período de escravidão no Brasil, responda: (0,1)

a) Penhora humana, dívida e guerra são características da escravidão:

 brasileira africana

b) Os índios foram os primeiros escravos portugueses. No entanto, esse tipo de mão-de-obra era pouco eficiente. Por quê? (0,2)

c) Os índios não servindo mais como escravo, quem os portugueses resolveram escravizar? (0,1)

d) Quais os tipos de escravidão eram praticados no Brasil pelos portugueses: (0,1)

 Social, Racial, Poder (Sexual) Trabalho, Social, Poder (Sexual) Trabalho, Lazer, Social

e) Os africanos foram escravizados pelos: (0,1)

 próprios africanos pelos portugueses

3. Marque V para Verdadeiro e F para Falso: (0,6)

 Os portugueses nunca pisaram na África. O racismo no Brasil começou em 1500 com a chegada dos portugueses. Não existe racismo no Brasil, é tudo mimimi. O racismo no Brasil é uma consequência do processo de escravidão. Até os dias atuais observa-se resquícios da escravidão brasileira. A abolição no Brasil aconteceu por bondade da princesa Isabel.

4. Antes da abolição, outras leis foram utilizadas para tentar acabar com a escravidão no Brasil. Quais são elas? (0,1)

 Lei do ventre livre e sexagenário Lei geral e dos oitenta

5. Mesmo com as leis acima, a escravidão continuou de forma ilegal. Quais os acontecimentos que pressionaram o Brasil a abolir a escravidão em 1888? (0,1)

6. Quais os principais fatores que estavam ocorrendo no mundo que contribuíram para o fim da escravidão no Brasil? (0,2)

7. Quais os produtos cultivados à época da escravidão? (0,2)

8. A mão-de-obra escrava não servia mais para o contexto de trabalho do século XIX.

Qual o principal país a embargar produtos manufaturados para o Brasil? (0,1)

 Inglaterra Estados Unidos Espanha

9. A mudança de monarquia para república contribuiu para o fim da escravidão? (0,1)

() sim () não

10. Quais as novas formas de trabalho contribuíram para o fim da escravidão? (0,1)

() de agrícola para manufatura () de serviços para mão-de-obra

11. O racismo é uma ideia do século XX. A escravidão dos negros é um dos fatores que contribuíram para a discriminação e preconceito com o povo negro, não somente no Brasil, mas também em outros países. Na política, a mudança da monarquia para a República contribuiu para o fim da escravidão. E nos tempos atuais, a escravidão corre o risco de voltar caso o processo democrático acabe? (0,2)

12. Existem políticas públicas atuais que podem minimizar o racismo. Quais são elas? (0,2)
