

UNIVERSIDADE DO VALE SAPUCAÍ- UNIVÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁLVARO NONATO FRANCO RIBEIRO

FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:
OLHARES SOBRE O MEDIEVO

POUSO ALEGRE- MG

2014

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁLVARO NONATO FRANCO RIBEIRO

FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA:
OLHARES SOBRE O MEDIEVO

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Aparecida Siquelli

POUSO ALEGRE

2014

RIBEIRO, Álvaro Nonato Franco. Fontes Históricas e Ensino de História: Olhares Sobre o Medieval/Sônia Aparecida Siquelli. Pouso Alegre: 2014. 129. F; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

Orientadora: Dr^a. Sônia Aparecida Siquelli.

Descritores: 1. Ensino de História. 2. Fontes Históricas. 3. Idade Média. 4. Neoliberalismo. 5. Neoprodutivismo.

CDD: 372.89

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **FONTES HISTÓRICAS E ENSINO DE HISTÓRIA: OLHARES SOBRE O MEDIEVO** foi defendida, em 10 de dezembro de 2014, por Álvaro Nonato Franco Ribeiro, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 11001156, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª. Dr.ª. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba - UNISO
Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Andrea Silva Domingues
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as possibilidades.

A meus pais, Aluizio e Ana Maria que além de serem os meus maiores exemplos, são também a força que me mantém em movimento constante na busca por aquilo que sonho.

À minha irmã Amanda e a toda minha família que sempre me ofereceram gratuitamente palavras carinhosas e incentivo.

À minha namorada, Débora, que me apoiou desde o início desse trabalho, mostrando-se atenciosa, paciente e uma grande companheira.

À Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Siquelli (Univás), que se tornou mais que minha orientadora. Sua habilidade de ouvir ideias ainda disformes, e conferir a elas o traçado científico, revelou mais que um traço de sua aguçada inteligência, mas as qualidades mais preciosas para um professor: incentivador e motivador de seus alunos.

À Prof^ª. Dr^ª. Alda Regina T. Romaguera (Uniso) pela disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho com carinho e atenção que lhe são característicos.

À Prof^ª. Dr^ª. Andréa Silva Domingues (Univás) que despertou em mim durante o curso de licenciatura em História o interesse pela pesquisa científica, e que prontamente aceitou colaborar neste momento importante.

À Prof^ª. Dr^ª. Daniela Anjos, pela sua predisposição em ler e contribuir com este trabalho.

À Prof^ª. Ms, Ana Eugênia Nunes de Andrade, que durante a graduação, mostrou-me o papel do professor na construção de um ensino de História que se esquia dos lugares comuns.

Às amigas Dinah Júlia e Daniela, pelas conversas, risadas e apoio diante das dificuldades.

Às professoras do Mestrado em Educação - Univás pela formação acadêmica que me propiciaram.

Aos funcionários da secretária do Mestrado em Educação – Univás pela prontidão e eficiência no atendimento.

Um professor de história (não me ocorria então tornar-me um pesquisador) aos meus olhos era de certo modo parecido com um pianista. Tinha de decifrar, aprender, transmitir, restituindo a vida. Os documentos eram partituras e, em relação aos médicos, o passado era um organismo humano ao qual era preciso dar vida, alguma espécie de vida...

(Jacques Le Goff. 2006.)

RESUMO

Esta dissertação intitulada *Fontes Históricas e Ensino de História: Olhares sobre o Medieval* teve como objetivo compreender e problematizar como os professores da rede pública e privada do Ensino Fundamental de História, da cidade de Pouso Alegre – Minas Gerais, percebem, resistem e incorporam características do ideário neoprodutivista de educação, em sua prática de ensino junto aos alunos do Ensino Fundamental, nas temáticas relacionadas à Idade Média. As ideias neoliberais presentes nas Propostas Curriculares Nacionais - PCN e no Currículo Básico Comum - CBC/MG propõem, através da adoção de práticas típicas da economia de mercado, desenvolver um sistema educacional pautado na qualidade. Para o ensino de História, essas propostas determinam a inclusão das fontes históricas em sala de aula, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências, que preparem o estudante para o mundo do trabalho. Trabalhou-se com o conceito de Nova História e Mentalidades em Le Goff (1990; 1995; 1998) e da evolução das ideias pedagógicas no Brasil com Saviani (2006; 2008; 2013), referenciais teóricos desta pesquisa. Descreveu-se as visões que compõem as mentalidades acerca do ensino de História e do medieval como resultados de um longo processo de formação das mentalidades, construídas ao longo da História da Educação Brasileira. A pesquisa de natureza quanti-qualitativa realizou uma análise descritiva, crítica e documental, através da construção de protocolos de análises, foram levantados pontos convergentes e divergentes entre ambas as propostas curriculares. Foi realizada ainda, a aplicação de um questionário com questões semiestruturadas aos professores de História do Ensino Fundamental, o que possibilitou investigar, através de categorização, o uso das fontes históricas no ensino da Idade Média. Esta pesquisa reafirmou a importância do docente na construção e na transformação de sua prática de ensino, através das resistências identificadas como principais elementos da constituição de um ensino não alienado, que possibilita formar o aluno como trabalhador, mas também, pronto para transformar o sistema e a realidade que o circunda.

Palavras-chave: Ensino de História; Fontes Históricas; Idade Média; Neoliberalismo; Neoprodutivismo.

ABSTRACT

This dissertation entitled *Historical Sources and History Teaching: Glimpse of the Middle Ages* aims to understand how Elementary School History teachers from public and private educational network, from Pouso Alegre – Minas Gerais, see, resist and incorporate features of the neoproductivist ideal pattern of education, in their teaching practice along with the elementary school students, in issues related to the Middle Ages. The neoliberal ideas present in the National Curriculum Proposals – PCN and in the Basic Common Curriculum – CBC/MG propose, through the adoption of market economy typical practices, develop an educational system based on quality. In reference of History teaching, these proposals establish the inclusion of historical sources in the classroom, prioritizing the development of skills and abilities, which will prepare the student for future work experiences. It was worked with Le Goff's (1990; 1995; 1998) concept of New History and Mentalities and Saviani's (2006; 2008; 2013) pedagogical ideas evolution in Brazil, both theoretical references of this research, describing how visions that surround mentalities about history teaching and medieval ages are the result of a long mentality formation process, built throughout Brazilian History Education. The research based on quantitative and qualitative sources was responsible for a descriptive, critical and documental analysis, which throughout the construction of protocols, demonstrated convergent and divergent points between both curricular proposals. A questionnaire with semi structured questions was given to Elementary School teachers enabling the investigation through categorization of the historical sources' use in the Middle Ages' teaching. At this moment, it's being done the final phase analysis of the collected material, where already were found categories that allowed describing how historical sources are being used in the medieval history teaching practice. This research confirmed the importance of teachers in building and transforming their teaching practice through the resistances identified as key elements of setting up a non- alienated learning , which enables the student as worker training , but also ready to transform the system and the reality that surrounds him.

Keywords: History Teaching; Historical Sources; Middle Ages; Neoliberalism; Neoproductivism.

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Perfil de formação dos participantes da pesquisa.....	86
Tabela II	Perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Toda Mafalda.....	21
Figura 02	A queda do Muro de Berlim.....	24
Figura 03	A queda da estátua de Lênin.....	26
Figura 04	Cartaz de propaganda elaborado na Ditadura do Estado Novo	43
Figura 05	Cartaz de propaganda elaborado na Alemanha Nazista.....	43
Figura 06	Placa afixada em uma escola estadual do município de Governador Valadares/MG.....	48
Figura 07	Trecho do Conteúdo Básico Comum de História no Ensino Fundamental da 6 ^a a 9 ^a Série –2007.....	51
Figura 08	Estudo comparativo coleção Projeto <i>Radix</i> x CBC.....	59
Figura 09	O combate entre o Carnaval e a Quaresma – Pieter Bruegel.....	70
Figura 10	Carnaval em Pouso Alegre.....	71
Figura 11	Panfleto de divulgação do carnaval na cidade de Pouso Alegre.....	71
Figura 12	Quermesse de São Jorge – Pieter Bruegel.....	72
Figura 13	Folheto de agradecimento às contribuições dadas para a realização da festa de Santo Antônio.....	73
Figura 14	Abertura do capítulo sobre a Idade Média em Livro Didático.....	77

LISTA DE PROTOCOLOS

Protocolo 01	Objetivos	52
Protocolo 02	Caracterização da área de História	54
Protocolo 03	Critérios de seleção de conteúdos	57
Protocolo 04	Avaliação	60
Protocolo 05	Fontes históricas	61
Protocolo 06	Idade Média	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Significado das propostas curriculares na prática de ensino.....	91
Gráfico 02	Razão da utilização das fontes históricas nas aulas de História.....	98
Gráfico 03	Tipologia de fontes históricas.....	98
Gráfico 04	O porquê do uso das fontes históricas.....	99
Gráfico 05	Concepções dos participantes acerca da importância do estudo da Idade Média.....	101
Gráfico 06	Relevância em se ensinar Idade Média para alunos do Ensino Fundamental.....	104
Gráfico 07	O ensino da Idade Média.....	106
Gráfico 08	Idade Média nos livros didáticos.....	106
Gráfico 09	Razão da utilização das fontes históricas nas aulas relativas à História Medieval.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: SOB A ÓTICA DA NOVA HISTÓRIA	20
1. 1. Contexto Político – Econômico: Repercussão no Brasil e na Educação	28
1.1.1. Ensino de História na Educação Neoliberal	31
1.2. Propostas Curriculares e Nova História.....	32
1.2.1. A História e a Longa Duração	34
1.2.2. A História das Mentalidades	34
1.2.3. A História Quantitativa	35
1.2.4. A História e o Tempo Presente	35
1.3. Outra Idade Média.....	36
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, PRÁTICA E CURRÍCULO	40
2.1. A Construção do Currículo de História no Brasil	41
2.2. Discussão Curricular a partir da Análise do CBC e PCN	49
2.2.1. Apresentação da estrutura dos documentos curriculares	49
2.2.2. Conteúdos e temas	50
2.2.3. Avaliação dos conteúdos.....	51
2.3. Pontos Convergentes e Divergentes das Propostas Oficiais: Análise através de Protocolos	51
2.3.1. Objetivos	52
2.3.2. Caracterização da Área	54
2.3.3. Critérios de Seleção de Conteúdos	57
2.3.4. Avaliação.....	60

2.3.5. Fontes Históricas.....	61
2.3.6. Idade Média.....	63
2.4. História Regional Mineira e Idade Média: Aproximação Possível?	65

CAPITULO III – PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: CONHECENDO AS MENTALIDADES.....	75
3.1. A História da Educação Brasileira na Ótica das Mentalidades	79
3.2. Descrição dos Participantes da Pesquisa: Mentalidades do Ensino de História	85

CAPITULO IV – FONTES HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DE VISÕES SOBRE O ENSINO DA IDADE MÉDIA	89
4.1. Análise das Categorias: Um Olhar para o Currículo, Fontes Históricas e Idade Média	90
4.1.1. 1ª Categoria: O Currículo Enquanto Diretriz Norteadora.....	90
4.1.2. 2ª Categoria: Fontes Históricas como Instrumento de Alienação	95
4.1.3. 3ª Categoria: “Idade Média Escolar” / “Idade das Trevas”	100
4.1.4. 4ª Categoria: Fontes Históricas e a Compreensão Sobre o Medievo	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	119
--------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUÇÃO

*Quem quer compreender o presente, o atual
não pode se prender ao atual.
(Michelet, 1846)*

A transformação do ensino de História através do contato dos diferentes sujeitos sociais envolvidos na prática educativa se tornou uma tarefa corriqueira no ensino. O contato de professores e alunos com o saber academicamente construído contribui para conferir traços específicos à disciplina escolar, que acabam por torná-la única em cada sala de aula em que essa relação se opera.

Esta situação acaba por fazer da prática de ensino dos professores um campo rico de investigação, uma vez que a resignificação do conhecimento histórico não se restringe ao espaço ocupado por docentes e discentes, mas com tudo aquilo que cinge as relações que se desenvolvem no espaço da escola, como por exemplo, através de políticas públicas que perpassam cotidianamente a prática docente e do contato com o material didático utilizado nas aulas, que resultam em constituições específicas.

Constituições estas percorrem duas trajetórias. Ou os professores promovem um ensino reprodutivista de informações já cristalizadas na memória oficial, através dos livros didáticos e das informações recebidas ao longo de sua trajetória escolar; ou adotam como postura a construção de uma História consciente, atrelada às aspirações da comunidade em que se insere e, por isso, assume uma significância para aqueles que a estudam.

Nesse contexto, este trabalho de pesquisa, intitulado “Fontes Históricas e Ensino de História: Olhares Sobre o Medieval”, propôs-se a examinar a utilização e a funcionalidade das fontes históricas pelos professores dessa disciplina em algumas escolas da rede pública e privada de Pouso Alegre-MG, no que diz respeito às temáticas relativas à História Medieval no Ensino Fundamental.

A escolha do período medieval advém do fato de ele, tradicionalmente, possuir muitos aspectos que tendem a demonstrá-lo como época de obscurantismo e pouco desenvolvimento cultural, desprezando o relevante papel que seu estudo desempenha para a compreensão da organização do espaço mundial contemporâneo, assim como de práticas e costumes, que se manifestam em nosso cotidiano.

A herança medieval para a sociedade brasileira, trazida pelos colonizadores portugueses no período colonial, manifesta-se em diversos momentos na História do Brasil. Pode-se citar como exemplos as festas religiosas e profanas, que movimentam o cotidiano cidadão; o hábito de unir as famílias para contar histórias em torno do fogo; e ainda a construção de heróis populares¹. Todos esses episódios são fragmentos de um passado medieval que, resignificado pelas práticas daqueles que atuaram na formação da cultura brasileira, acabaram por constituir a nossa cultura.

No entanto, esses aspectos tendem a ser desprezados ou tratados de modo superficial, dissociados da ideia da existência de estruturas que atuam na formação das práticas cotidianas que permeiam a vida. Estruturas estas que, segundo Le Goff (1998), foram constituídas ao longo dos séculos e que, de tão comuns, acabam por serem vivenciadas de modo automático, pouco reflexivo e, por isso, desprezadas na composição dos currículos da Educação Básica.

Assim, ao falar da Idade Média, as temáticas são sempre as mesmas, que tendem apenas à reprodução de informações construídas a partir dos mesmos olhares. Fato este que acaba por manter o que Pereira (2008) considerou como uma visão iluminista sobre o período, em que lhe são atribuídas apenas características ligadas ao atraso cultural, violência, fome e miséria, cujas marcas ficaram isoladas em seu próprio tempo e espaço.

Desse modo, esta pesquisa objetivou compreender como os professores de História interpretam o período medieval e como configuram as características específicas dessa Idade Média escolar, através da inserção de fontes históricas em suas aulas. Pretendeu ainda, analisar como a documentação curricular oficial, composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC - MG), trata, tanto o período medieval, quanto as fontes históricas e como isso influi na prática dos professores.

Este estudo foi construído através do diálogo entre Saviani (2006; 2008; 2013) e Le Goff (1990; 1995; 1998; 2005; 2006; 2008), estabelecido através da corrente de produção historiográfica da Nova História, que desenvolveu a noção de mentalidades, essencial para a compreensão da construção das ideias pedagógicas no Brasil, que levaram a uma visão específica acerca do papel da escola e do ensino e que reflete na prática adotada pelos docentes.

¹ Exemplificados por Lampião e Maria Bonita.

No capítulo I, investigou-se o desenvolvimento dos ideais neoliberais para o campo econômico, tanto no âmbito internacional, na década de 1970, quanto na chegada desses ideais ao nosso país, na década de 1990, levando a criação das propostas curriculares brasileiras, exemplificadas pelos PCNs e pelo CBC/MG. Apresentou-se ainda a corrente denominada Nova História, da qual esses documentos curriculares procuram se aproximar e que também compõe a visão de Idade Média que embasa as reflexões realizadas neste trabalho.

Embora os documentos tenham a intenção de trazer para a disciplina escolar as características da Nova História, quando, por exemplo, abrem ao professor a possibilidade de trabalhar com múltiplos sujeitos sociais, ao considerar as diferentes temporalidades na composição histórica e ao ampliar a noção de fonte histórica, que passou a incluir documentos que contribuam para que o historiador possa se aproximar das sociedades por ele estudadas, destacando-se, por exemplo, as descobertas arqueológicas e a história oral. As características da Nova História permanecem restritas apenas a certos aspectos, não desenvolvendo um novo olhar sobre a temática do ensino da História Medieval.

O medieval, no entanto, tende a ser desprezado pelos currículos ou tratado de modo superficial, conferindo as mesmas abordagens limitadas e por vezes descabidas para este momento histórico

Julgou-se durante muito tempo que bastava, para explicar a sociedade medieval, recorrer a clássica divisão em três ordens: clero, nobreza e terceiro estado. É a noção que dão ainda manuais de história: três categorias de indivíduos, bem definidos, tendo cada uma as suas atribuições próprias e nitidamente separadas umas das outras. Nada está mais afastado da realidade histórica (PERNOUD, p. 13, 1996).

A citação acima faz referência à existência de uma sociedade tripartite (LE GOFF, 2005) durante o período medieval, ou seja, uma sociedade que agrupava seus membros em apenas três grupos sociais: os que rezavam (clero), os que lutavam (nobreza) e aqueles que trabalhavam (os camponeses). Essa divisão despreza e restringe a existência de uma dinâmica complexa que configurava diferentes grupos sociais que davam vida ao mundo medieval.

Para Bittencourt (2009), esse quadro pode ser mudado através da inclusão das fontes históricas como recursos para as aulas de História, pois elas contribuem para desmistificar essas falsas verdades construídas socialmente, por meio da exploração das

informações que elas carregam consigo. A variedade de fontes que podem ser exploradas possibilita que novos olhares sobre uma temática sejam estabelecidos e contribuam para mostrar ao aluno a complexa teia que compõe a História.

No capítulo II, foi realizada uma análise, através da interrogação das propostas curriculares oficiais na relação com a prática docente, sob o olhar do que Le Goff (1990) denominou documento-monumento, que indica que toda fonte histórica é uma construção da sociedade que a produziu, não sendo, portanto, neutra. Para a compreensão do seu real significado, tem-se que inseri-la em seu contexto de produção, pois este revelará as tramas envolvidas na sua composição. A fim de atingir esse propósito, foram construídos protocolos de análise que tratassem de determinados aspectos dos documentos e revelassem a sua intencionalidade.

No capítulo III construiu-se a perspectiva de análise da pesquisa empírica, a partir da relação entre a evolução dos sistemas de ensino e as ideias pedagógicas em nosso país e que resultou na construção das mentalidades que detêm aqueles que estão envolvidos no processo educativo. Esta pesquisa pode ser classificada como de natureza dialética e de abordagem quanti-qualitativa.

Foram também aqui apresentados os dados resultantes da aplicação dos questionários a vinte e cinco (25) professores de História, que atuam nas redes pública e privada, da cidade de Pouso Alegre-MG. As questões que compuseram este questionário foram semiestruturadas e buscaram levantar dados relacionados ao perfil profissional dos docentes, assim como conhecer sua relação com as fontes históricas e como trabalham com o período medieval.

Cabe ressaltar que as imagens utilizadas durante todo este texto foram tratadas enquanto fontes históricas, e, portanto, constituíram parte fundamental da análise, pois, quando tratadas deste modo, elas trazem consigo uma gama de informações que complementam aquelas tratadas no texto, dando uma nova possibilidade de abordagem aos temas em questão, enriquecendo a sua análise.

As imagens são, portanto, valiosas fontes históricas, mas que não podem ser encaradas como reprodutoras fiéis do fato em questão. Para Paiva (2004), muitas vezes mascaram episódios e dão uma falsa impressão aos observadores. Dessa forma, para se trabalhar com todo o potencial que as imagens carregam consigo, elas precisam ser olhadas de forma crítica, e serem submetidas a constantes questionamentos. Precisa-se

ir além daquilo retratado na imagem, inserindo-a em seu contexto de produção, e revelando as tramas que levaram à sua construção.

No capítulo IV, foram levantadas categorias a partir das respostas dadas pelos professores de História. Estas categorias surgiram neste momento de análise, num movimento fenomênico aos olhos do pesquisador, cuja função foi levantar questionamentos a respeito da utilização das fontes históricas enquanto recursos didáticos pelos participantes desse estudo.

Os dados foram levantados por meio de análise de conteúdo a fim de facilitar sua descrição e análise sobre os mesmos, foram criados gráficos e tabelas com a intenção de evidenciar estes mesmos dados e sobressair as categorias que notoriamente foram observadas, descritas e problematizadas. As categorias apresentadas neste momento foram extraídas das oito questões que compõem a segunda parte do questionário e que revelaram a relação existente entre a prática de ensino dos professores de História, sua relação com a documentação curricular oficial e, por fim, o modo de se trabalhar com as fontes históricas. O levantamento das categorias a respeito do ensino da Idade Média e da influência das fontes históricas na busca por outros olhares sob este período, possibilitou compreender como a sociedade neoliberal e capitalista do final da década de 90 do século XX, forjou o currículo da educação básica com intuito de reafirmar a alienação de professores e alunos aos ideais da sociedade de consumo.

CAPÍTULO I

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: SOB O OLHAR DA NOVA HISTÓRIA

“A Idade Média certamente não me trouxe soluções para o tema presente. Em compensação, ela trabalhou em mim tanto quanto eu trabalhei nela”.
(LE GOFF, p.19, 2012)

Discutiu-se neste capítulo os impactos da adoção do ideário neoliberal no campo econômico no Brasil, durante a década de 1990, e como essa doutrina acabou por levar à construção de práticas de ensino específicas ligadas à preparação do alunado para se adaptar à economia globalizada. Também constata como o ensino de História, enquanto componente curricular, determinado pelos documentos oficiais do Estado, aproximou-se ou se afastou da corrente de produção historiográfica denominada Nova História ², tida como referência teórica para este estudo.

A fim de promover a primeira discussão a respeito da ascensão dos ideias neoliberais, faremos referência a Hobsbawn (1995), Visentini e Pereira (2008), Anderson (1998), Karnal, Prudy, Fernandes e Morais (2007), Carinhato (2008), Lima

² A Nova História corresponde uma corrente de produção historiográfica desenvolvida na década de 1970, da terceira geração da Escola dos Annales. Sua denominação é proveniente da obra *Fazer História*, organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora.

(2007) e Frigoto (1995), que lidaram em seus trabalhos com essa temática e contribuíram para embasar a nossa discussão.

O início dos anos 1990 trouxe consigo inúmeras transformações para a sociedade ocidental, que influenciaram profundamente a história dos anos subsequentes. A mudança mais significativa, talvez, tenha sido o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 25 de dezembro de 1991.

Constituída no início do século XX como o primeiro país socialista do planeta, esta nação contribuiu para determinar os rumos da política mundial ao longo de todo período de sua existência, rivalizando-se com os Estados Unidos da América, como grande potência mundial. As diferenças entre as duas nações emanavam-se principalmente da adoção de sistemas socioeconômicos díspares, que levaram à construção de visões de mundo diferenciadas.

Essas divergências levaram, na segunda metade do século XX à Guerra Fria. Conflito este originado após a Segunda Grande Guerra (1939 – 1945) em que os dois países saem como grandes potências. No entanto, a existência de sistemas econômicos e ideológicos opostos, capitalismo e socialismo, culminaram em uma série de desentendimentos. A ameaça nuclear que pairava sobre a humanidade pode ser evidenciada a partir da análise da tirinha apresentada abaixo. A personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, criada no início dos anos 1960, reflete muitos dos temores, aspirações e aspectos cotidianos da sociedade capitalista nos anos da Guerra Fria.



Figura 1: Quino. **Toda Mafalda**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

O grande objetivo do conflito era buscar áreas de influência, ou seja, países que permanecessem como seus aliados em uma possível guerra mundial e contribuíssem

para assegurar a soberania sobre o seu rival. O nome “Guerra Fria” deriva do fato de que nunca houve um conflito armado direto entre norte-americanos e soviéticos, apenas a ameaça de uma guerra nuclear que devastaria a humanidade e o planeta Terra:

A Guerra Fria entre os EUA e URSS dominou o cenário internacional na segunda metade do breve século XX (...). Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a cada momento e, devastar a humanidade. (...) A URSS controlava parte do globo ou sobre ela exercia predominante influência (...) Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista (HOBSEBORN, 1995, p. 224).

A diplomacia internacional se desdobrou em esforços para conseguir evitar a eclosão do conflito armado entre as duas superpotências, o que poderia levar à destruição do planeta, devido ao potencial bélico que esses países apresentavam. Segundo Hobsbawn (1995), o regime soviético passara a aparentar desgaste e, conseqüente, enfraquecimento a partir da década de 1970. A sua economia, que vinha de um período ininterrupto de crescimento, dava sinais de retrocesso, o que acaba por ser evidenciado também nos principais indicadores ligados ao meio social, como por exemplo, as taxas de mortalidade infantil.

Crises ligadas ao meio energético repercutiram no campo alimentar e de produtos industrializados e afetaram as populações que viviam sob a autoridade soviética. Somou-se a isso a inexistência de liberdade política, já questionada pelos regimes satélites em movimentos armados, como a “Primavera de Praga”³, em que se evidenciou que o governo de Moscou estava perdendo sua legitimidade diante dos territórios que compunham o país.

É nesse contexto de crise política e recessão econômica que o reformador Mikhail Gorbachev chega ao poder, como dirigente do partido comunista soviético, em 1985. A fim de transformar o país, ele lança como slogans a *perestroika* (reestruturação econômica), e a *glasnost* (transparência política). Ambas seriam o mote para a reforma do socialismo soviético, a qual os adaptaria à realidade dos anos finais do século XX, segundo Visentini e Pereira (2008).

³ Período de abertura política ocorrido na antiga Tchecoslováquia, durante os anos da dominação soviética, após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Mas a implantação das reformas não surtiu os resultados esperados e acabou por culminar na desintegração do sistema socialista soviético. Mais uma vez se evidenciam as contradições que apenas a História pode registrar. Gorbachev procurava implantar transformações que salvariam o regime, mas foram elas que provocaram o seu fim:

(...) O que levou a União Soviética com rapidez crescente para o precipício foi a combinação de *glasnost*, que equivalia à desintegração da autoridade, com a *perestroika*, que equivalia à destruição dos velhos mecanismos que faziam a economia mundial funcionarem, sem oferecer qualquer alternativa; e conseqüentemente o colapso cada vez mais dramático do padrão de vida dos cidadãos. O país avançava para uma política eleitoral pluralista no momento mesmo em que desabou em anarquia econômica: pela primeira vez desde o início do planejamento, a Rússia em 1989 não tinha mais um Plano Quinquenal. Foi uma combinação explosiva, porque solapou as rasas fundações da unidade econômica e política da URSS (HOBSBAWN, 1995, p. 468).

O anúncio das reformas do governo Gorbachev foi o primeiro sinal dado ao mundo de que o socialismo soviético estava em processo de transformação e que o regime, outrora hostil, buscava vias de aproximação com o Ocidente. Outro momento que demonstra tais sinais de proximidade foram os diálogos travados entre o presidente estadunidense e o dirigente soviético, responsáveis por importantes negociações a respeito dos temidos arsenais nucleares, que assombraram o planeta ao longo da segunda metade do século XX. Esses diálogos também foram responsáveis por findar a Guerra Fria e, conseqüentemente, a ordem bipolar, ou seja, aquela que dividira o planeta em duas áreas de influência: uma capitalista e outra socialista.

A queda do muro de Berlim em novembro de 1989 é tida como o marco simbólico do final do conflito. Construído no início da década de 1960 na capital alemã, o muro tinha o objetivo de manter a divisão da cidade firmada pelas conferências do pós-guerra, em que se constituíram dois setores: um capitalista e outro socialista. O muro reproduzia fisicamente no território berlinense a divisão ideológica existente em todo o planeta.

A Figura 02 representa o momento da derrubada do muro pela população alemã. Muito mais que um marco simbólico do fim da Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim significou a união de um povo que fora dividido no período pós-guerra, sem ser consultado, atendendo apenas aos desígnios daqueles que venceram o conflito, e pretendiam ter o controle político desse país que ocupa uma posição geográfica privilegiada na região central da Europa.

Ao observar na figura as expressões faciais, percebe-se o ódio e o desprezo que esta construção despertava nos berlinenses que tiveram suas vidas alteradas por esta condição. Ao mesmo tempo as pichações contidas no muro revelam o meio de expressão encontrada para expor o conjunto de ideias sucumbidas na condição de vida da população, a forma encontrada de manifestar suas contestações, o que revela a agressividade com o que o Muro de Berlim agiu na vida dessa gente que assistiu a familiares e amigos serem separados e histórias de vidas interrompidas.

A integração nacional seria o próximo passo para esta nação que só viria a se recompor quarenta e quatro anos após o fim da Segunda Guerra Mundial. O homem com a bandeira alemã ao fundo na escada, demonstra o espírito de unificação desejado pela população e que se concretizaria com a queda do muro.



Figura 2: A queda do muro de Berlim em 1989 tornou-se o símbolo do final de uma época marcada pela Guerra Fria. In: CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**. São Paulo: Ática, 2006

Nos anos seguintes, o mundo assistiu ao esfacelamento da ordem soviética. Os países satélites que a compunham, um a um, foram se declarando independentes, e se libertando do jugo histórico da dominação. O que mais surpreendeu a comunidade internacional deriva-se do fato de o governo de Moscou ter, em muitos casos,

contribuído para a realização dos processos de separação e não ter se valido de forças militares, como anteriormente, para abafar os movimentos:

Assim, devido ao fim da Guerra Fria (ocorrido em 1987 – 1988), no segundo semestre de 1989, os regimes socialistas pró-soviéticos da Europa Oriental foram varridos, praticamente sem resistência interna e externa. As razões para a URSS ter permitido e mesmo auxiliado tal processo se deveram à perda de importância estratégica de seu *glacis* defensivo da era dos mísseis intercontinentais e ao elevado custo político-econômico da manutenção da maioria desses regimes. Eliminava-se, assim, um dos obstáculos à détente com o Ocidente, e em dezembro de 1989 Moscou assinava um Acordo de Cooperação com a Comunidade Europeia, no caminho da materialização do sonho gorbachoviano de uma Casa Comum Europeia (VISENTINI E PEREIRA, 2008, p. 218).

O processo descrito até aqui retrata uma crise que abalara a estrutura de uma nação construída sobre os ideais da igualdade e em um governo destinado a estabelecer reformas com uma finalidade única de atingir o bem comum da sociedade. Em 1991, segundo Hobsbawn (1995), além das dificuldades econômicas, os soviéticos enfrentaram uma crise política e seria essa que encerraria praticamente setenta anos de história.

Após uma tentativa malograda de golpe político estabelecido pelo “establishment soviético”⁴, as repúblicas que ainda permaneciam unidas ao regime soviético declararam-se independentes. A maior perda, talvez, tenha sido a Rússia, a figura central do sistema socialista, onde a revolução se iniciara em 1917. Diante de um país que não mais existia, Gorbachev renuncia à presidência. É o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Caracteriza esse processo a derrubada das estátuas de antigos líderes soviéticos, como por exemplo, Lênin e Stálin. Antes admirados e até mesmo adorados pela população, agora representavam um passado que parte da população desejava esquecer.

Todas essas características podem ser percebidas na figura 03. A população assiste, impassível, à derrubada da estátua de Lênin, que outrora simbolizara a esperança de uma possibilidade de vivência numa sociedade igualitária, sem divisão de classes. Mas, neste momento, representava as dúvidas e incertezas de um povo, cujas trilhas que o levava ao futuro se anuviavam a cada passo.

⁴ Refere-se à elite econômica, social e política, que exerceu forte controle sobre o conjunto da sociedade soviética.

A figura traz consigo muito mais que o simbolismo da derrubada do regime socialista soviético, traz a queda de um sistema ideológico, que organizara sociedades na porção oriental do planeta durante grande parte do século XX. O sentimento demonstrado de incerteza no futuro revela que o próprio povo não estava certo com o que aconteceria consigo mesmo, pois viu-se ruir esta visão. Para Duby (1995) isso é fruto do fato das ideologias determinarem comportamentos e práticas sociais, ou seja, configurarem a vida de um povo.

Capitalismo e socialismo, ideologias que foram concorrentes durante setenta e quatro anos, encerram a disputa, e o capitalismo se constitui enquanto ideologia dominante na maioria dos países, e configuraria no espaço mundial transformações sociais que viessem a consolidar privilégios e garantir vantagens obtidas pelas camadas dominantes, que outrora atuaram em sua consolidação.

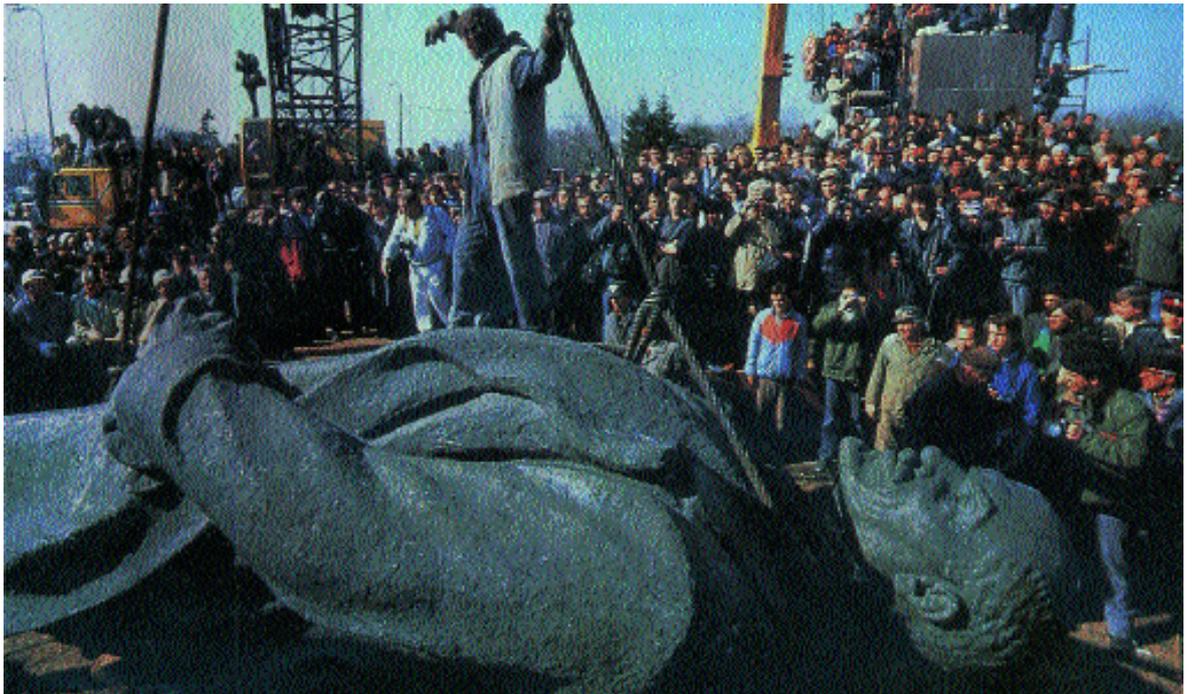


Figura 3: A queda da estátua de Lênin, em 1991, simboliza o fim do primeiro país socialista da história. CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**. São Paulo: Ática, 2006.

O capitalismo triunfara sobre seu grande inimigo. A ameaça socialista fora, enfim, eliminada. A partir de 1992, o regime capitalista iria encontrar um campo propício para sua difusão e assumiria contornos abandonados em tempos de bipolaridade, na necessidade de impedir o avanço do sistema rival.

Começa a ascender e se firmar no planeta a doutrina neoliberal. Doutrina esta que não surgiu na década de 1990. Seus princípios foram traçados por duas décadas anteriores a esse momento histórico, em um período de crise econômica nos países capitalistas, provocada, principalmente, pelo choque do petróleo, segundo Visentini e Pereira (2008).

Os países ocidentais, extremamente dependentes desse recurso natural, enfrentaram a recusa dos países produtores em fornecer o combustível devido ao apoio que vinha sendo dado aos israelenses na Guerra do Yom Kippur, ou “Dia do Perdão” (1973) ⁵. Assim, países como Estados Unidos, França e Reino Unido iniciaram uma crise provocada pela falta do combustível.

A política econômica adotada até então na maioria dos países ocidentais correspondia ao chamado “Estado de Bem Estar Social”, em que os governos assumiam para si as responsabilidades com os gastos sociais, a fim de assegurar padrões de vida considerados mínimos e essenciais para sua população.

A adoção deste ideário político em países capitalistas pode ser explicada a partir de duas questões. Durante o período pós-guerra, o mundo assistiu à ascensão ao poder de grupos ligados à classe trabalhadora, e estes iniciaram um processo de adoção de medidas que favorecessem o proletariado. Outra razão para isso é que, adotando medidas que beneficiassem as camadas populares, os governos estariam evitando a difusão da ameaça comunista, tão arduamente combatida nos anos da Guerra Fria.

No entanto, dessa política econômica emanavam-se muitos gastos que precisavam ser contidos em um período de recessão. Desse modo, a alternativa neoliberal ganha força, mostrando-se como um caminho possível para a recuperação econômica:

Neoliberalismo foi a resposta das elites econômicas e políticas a crise dupla que emergiu nos anos 1970. Primeiro, o capitalismo americano enfrentou uma crise de acumulação, isto é, a diminuição das taxas de lucro obtidas após a Segunda Guerra Mundial. Segundo, os movimentos sociais dos anos 1960 ameaçaram os detentores do poder. Empresários e políticos criaram então um consenso político, no fim dos anos 1970 (...), centrado na privatização de muitos serviços públicos, na retirada do Estado de muitas áreas da previdência social e na desregulamentação da indústria (KARNAL, PRUDY, FERNANDES E MORAIS, 2007, p. 258).

⁵ Conflito ocorrido entre os Estados Árabes liderados pelo Egito e Síria, contra Israel, em outubro de 1973.

Assim, a nova tendência corresponde a uma doutrina econômica que despreza a intervenção estatal na economia, uma vez que essa seria regulada de forma eficiente pelo mercado, associado pela concorrência e pela liberdade da iniciativa privada. Desse modo, conforme Carinhato (2008), seriam também sanados os problemas sociais que, na crença dos governos neoliberais, quando a iniciativa privada começasse a aumentar seus lucros, a população teria melhores salários e poderia arcar com os seus próprios gastos sociais.

1.1 – CONTEXTO POLÍTICO – ECONÔMICO: REPERCUSSÃO NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO

O fim da União Soviética e da Guerra Fria, tratado até este momento do texto, deu ao capitalismo internacional a possibilidade de se ampliar e assumir novos contornos, que foram deixados de lado quando o perigo socialista ameaçava sua soberania.

O capitalismo neoliberal triunfante passou de um discurso antiestadista libertador à prática explícita da redução de salários, eliminação dos postos de trabalho e esmagamento dos direitos sociais conquistados com imensos sacrifícios ao longo de mais de um século. Assim, as contradições do capitalismo aguçaram-se e, na falta de uma oposição de esquerda e de um desafio socialista, suas práticas e efeitos políticos e econômicos tornaram-se ainda mais explícitos e radicalizados (VISENTINI e PEREIRA, 2008, p. 224).

O Brasil também acompanha esse quadro internacional no período caracterizado pelo fim da ditadura militar, na necessidade de enfrentar sérios problemas, que afetavam o dia-a-dia da população, como inflação, dívida externa, baixo crescimento interno e concentração de renda, segundo Carinhato (2008). O agente inicial da implantação dessas medidas foi o primeiro presidente da república, eleito de modo democrático após o fim dos anos de ditadura, Fernando Collor de Mello (1990 – 1992).

Seu curto período de governo, findado com um “impeachment” em 1992, não impediu que o discurso neoliberal fosse apropriado pelos seus sucessores, Itamar Franco (1992 – 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Ambos atuaram de forma a redefinir o papel do Estado, com o objetivo de introduzir o nosso país no quadro do capitalismo moderno, caracterizado também pela abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro.

Desse modo, o Brasil entra em consonância à tendência internacional da globalização, o “elemento dominante da história mundial nos anos 1990” (VISENTINI e PEREIRA, 2008, p. 223). Aumenta-se a competitividade entre os países na busca por mercados consumidores internacionais, caem as barreiras alfandegárias, criadas para defender a indústria nacional, uma vez que se passou a defender a livre circulação de mercadorias.

No campo educacional, a adoção desse novo modelo de pacto social trouxe reformas e inovações. As escolas teriam o papel de preparar seus alunos para a competitividade que passou a caracterizar o mercado internacional globalizado, conferindo-lhes as habilidades necessárias para se engajarem no processo produtivo e assim se tornarem uma peça fundamental para o desenvolvimento do sistema. Além disso, Lima (2007) afirma que os alunos também deveriam ser trabalhados ideologicamente para aceitarem e perpetuarem as novas ideias.

Segundo Frigotto (1995), mudanças pensadas em locais distantes das escolas foram incapazes de atender aos reais anseios de uma sociedade que se transformava. Mas, oriundas das instituições governamentais superiores, foram impostas a toda comunidade escolar e acabaram por dirigir a prática de ensino dos docentes, significando a construção de uma visão de mundo específica.

Assim, é possível perceber no processo de reforma curricular operado em nosso país nos anos de 1990, a tendência de padronizar a educação brasileira, de acordo com os interesses neoliberais, atrelados ao pleno desenvolvimento da economia. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para Lima (2007), é o ponto alto do processo e a consolidação de uma dada visão sobre o ensino, que ainda nos influencia.

Frigotto (1995) chama atenção para os princípios, tais como a formação de um cidadão polivalente, participativo e flexível, com elevada capacidade de abstração e a dinâmica necessária para o trabalho em grupo, estão evidentes nesses documentos organizativos do sistema educacional brasileiro. A fim de assegurar e acompanhar o desenvolvimento dessas habilidades, os sistemas de ensino adotaram como prática a aplicação de avaliações externas, no decorrer do ano letivo.

O Estado se mostra no cenário escolar como avaliador, pois constrói um modelo educacional pautado em resultados, metas, recompensas e sanções. Freitas (2012) afirma que no caminho para assegurar o alcance dos objetivos impostos, faz com que as

unidades escolares adotem no seu cotidiano práticas como o estreitamento curricular, a competição de profissionais e escolas e as fraudes são extremamente comuns.

Uma visão maniqueísta, portanto, toma conta da educação. Taxados como bons e ruins, aqueles que frequentam o espaço escolar estão lado a lado na busca pela superação de si mesmos e dos outros, esquecendo-se de que os interesses e aspirações dos estudantes são parte essencial do processo educativo. E que, ao serem desprezados, resultam em frustrações e em desempenhos insatisfatórios, que acabam por construir as desigualdades tão características do mundo capitalista e que acabam por se reproduzir no espaço escolar:

O que não mudou é a natureza da relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro. Pelo contrário, exacerbou-se a exclusão de muitos, evidenciados pela elevação do desemprego e subemprego, inclusive nos países do capitalismo central e os índices de miséria absoluta (FRIGOTTO, p. 85, 1995.).

Evidencia-se, a partir deste contexto, que o ensino acaba por levar a um processo de marginalização social que, para Saviani (2006) é fruto da construção de novos currículos inspirados pelas “Teorias Não Críticas”, compostas pela “Pedagogia Tradicional”⁶, “Pedagogia Nova”⁷ e “Pedagogia Tecnicista”⁸, também denominada como “Pedagogia Produtivista”. O currículo escolar de nosso país parte da crença de que educação tende à equalização social, desprezando os fatores cotidianos que perpassam todos os alunos.

Educação e sociedade aparecem assim dissociadas. Para o autor, as crianças oriundas de grupos populares ou da elite são tidas como as únicas responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso de seu desempenho. As oportunidades seriam as mesmas, a diferença reside no uso que o aluno faz delas.

A construção e imposição desse modelo nos sistemas de ensino através dos currículos contribuem, portanto, para acentuar o processo de marginalização social e

⁶ Pedagogia Tradicional: constituída no século XIX, objetivando a consolidação da ordem democrática e burguesa, a partir da criação dos sistemas nacionais de ensino. Determinavam que a marginalidade social era provocada pela ignorância, sendo portanto fundamental, o papel do ensino e da aquisição do conhecimento. Os professores, bem preparados, apresentavam os conteúdos, que eram ouvidos atentamente pelos alunos. A aprendizagem era verificada por meio das atividades.

⁷ Pedagogia Nova: emanou das críticas a Pedagogia Tradicional. A marginalidade seria provocada não pela ignorância, mas pela rejeição. Deixa-se de lado o aspecto lógico, e passa para o aspecto psicológico. O método ganha mais importância, uma vez que a sua adequação ao aluno, garantiria o sucesso de sua aprendizagem. O professor deixa de ser aquele o responsável por passar o conhecimento, para ser o facilitador da aprendizagem. O aluno se tornou agente ativo na aquisição de seu próprio conhecimento.

⁸ Pedagogia Tecnicista: inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, de acordo com a LDB 5692/71.

alienação. Afinal, é determinado um ensino fragmentado, parcial, despreocupado com real aprendizagem. O resultado é o despreparo do aluno para se incluir àqueles que receberam diferenciada formação, o que leva ao processo de ampliação das desigualdades sociais, tão características da sociedade capitalista.

1.1.1. Ensino de História na Educação Neoliberal

No que diz respeito ao ensino de História, o novo currículo procurou selecionar conteúdos que melhor traduzissem a nossa cultura e nossa memória, contemplando diretamente as relações entre as matrizes étnicas que formaram a cultura brasileira, segundo Guimarães (2003). Mas o documento não se restringiu a isso, elencou habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos estudantes no período de Educação Básica, assegurando assim a formação de um cidadão capaz de realizar as operações exigidas cotidianamente pelo mundo capitalista. Contudo as intenções de uma base curricular comum não ficaram restritas ao âmbito do governo federal. As secretarias estaduais de educação também organizaram propostas curriculares próprias, o que determinou modos de selecionar, de tratar e de avaliar as disciplinas escolares.

Historiadores e professores de História procuraram resistir a essas imposições governamentais por meio de publicações científicas, que culminaram na criação do Documento de Área, pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). No documento ficou evidenciada a discordância que este grupo tinha em relação ao conteúdo proposto nos PCNs, e também diante das metodologias de ensino e pressupostos avaliativos. As propostas para reverter esse quadro se iniciam no ensino universitário, transformando as universidades brasileiras em locais de produção de conhecimento para o combate às injustiças sociais, o que culminaria em uma transformação do ensino na Educação Básica, de acordo com os mesmos pressupostos, não fazendo do ensino um meio de se acentuar as diferenças, mas sim, de promoção da equalização social.

Ainda com relação à adoção desses pressupostos neoliberais nos sistemas de ensino, pode-se referir em Sacristán (1998), quando diz que essas práticas acabaram por caminhar em direção contrária às peculiaridades que são próprias da dinâmica escolar. Ainda que essas tentativas de homogeneização sufoquem e limitem as práticas

pedagógicas, uma vez que, preocupando-se em atender os desígnios externos, acabam por esquecer a sua própria realidade.

1.2. PROPOSTAS CURRICULARES E A NOVA HISTÓRIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e o Currículo Básico Comum-CBC, que constituem o currículo específico do estado de Minas Gerais, além de perpassarem os ideais discutidos anteriormente neste texto, também trazem para o espaço da aula de História as transformações pelas quais a ciência histórica passou nas últimas décadas, que podem ser agrupadas na corrente denominada Nova História.

Esse modelo de produção historiográfica ganha força nas décadas de 1960 e 1970, inicialmente na França, e tem como um de seus maiores expoentes o medievalista francês, Jacques Le Goff, que aparece como referencial teórico que fundamenta todos os momentos de análise desta pesquisa.

As raízes desse movimento historiográfico estão na revolução promovida pela “Revista dos Annales” na primeira metade do século XX, encabeçada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Ambos pretendiam tirar a História de seus lugares comuns, outrora determinados pelo positivismo, conferindo a ela traços renovados, de abordagem econômica e social.

A supremacia do documento escrito, dos acontecimentos e da História Política passou a ser questionada por esse movimento que dizia levar ao que Le Goff (1998) considerou uma pseudo-história, uma vez que mascarou o verdadeiro, as tramas que de fato se desenrolaram no cotidiano, e se encarregou de mostrar a realidade dos fatos. Para superar esses entraves, o documento foi construído de modo científico e sua análise não poderia simplesmente reproduzir aquilo que ali já estava escrito. Ela deveria explicar e reconstruir o passado, segundo o medievalista.

Passado este que, segundo Bloch (2001), na obra “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”, não seria por si só o objeto da História. Para ele a ciência histórica era “a ciência dos homens no tempo” e, quanto ao papel do historiador, seria ser “como o ogro da lenda, onde fareja a carne humana, sabe que aí está a sua caça” (BLOCH, p. 54, 2001.). Podemos afirmar, portanto, que o ser humano e suas ações no decorrer do tempo, qualquer tempo, são por excelência os objetos de estudo da História e, por isso, passíveis de entendimento. Ao selecionar seu objeto de pesquisa, o

historiador precisa “farejar” o humano na documentação, indo além daquilo que ali se evidencia, encontrar o não dito.

A construção dessa relação só é possível a partir de diálogos constantes entre o presente e o passado. Afinal, para Le Goff (1990), o historiador seleciona e organiza os fatos passados de acordo com as necessidades que se evidenciam em seu cotidiano, a partir das condições que o tempo presente lhe fornece. Assim, a História também é objeto de constantes revisitações. Nenhum tema é fechado em si, logo que se conclui um estudo. Novas fontes e métodos podem levar a resultados diferentes. A questão dos silêncios manifesta-se constantemente no trabalho historiográfico, para o medievalista.

A criação da “VI Seção da École de Pratique des Houtes Études”⁹ dará novo impulso às transformações aceleradas que a ciência histórica passara até então, abrindo um novo espaço para discussão e afirmação de ideias. A grande característica deste processo, para Le Goff (1998), foi abrir a pesquisa histórica a outras ciências, buscar de modo cada vez mais acentuado a interdisciplinaridade.

O grande exemplo de pesquisa desenvolvida sobre essa inspiração é a obra de Fernand Braudel (1903 – 1985), “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II” (1949). Nela, esse pesquisador buscou relacionar geografia, política e o inconsciente coletivo sob a perspectiva da longa duração e da sucessão de estruturas temporais. Buscar construir aquilo que, para Le Goff (1998), foi denominado de “História Total”, ou seja, uma História que não despreza nenhum aspecto que possa influenciar o destino de um povo.

Assim, uma nova História vai se delineando, incluindo em seu conjunto novos temas, métodos e fontes de análise. Em tempos atuais, a Nova História continua a se inovar, saindo dos domínios tradicionais de seu campo de pesquisa e ligando-se à antropologia, através de um relacionamento profícuo e enriquecedor para ambas, afirma o medievalista.

A Antropologia Histórica é considerada uma História dos hábitos, sejam eles físicos, gestuais, alimentares, afetivos ou mentais, segundo Burguière (1998). O que lhe é próprio estudar são os aspectos que diferenciam uma sociedade ou uma cultura das demais. Seria o local onde se cruzam a História Econômica, Social e dos Sistemas Culturais.

⁹ Instituição francesa de ensino superior e pesquisa em Ciências Sociais, criada em 1975, com o objetivo de reunir investigações científicas ligadas a história, antropologia, filosofia, lingüística, geografia, entre outras.

Têm-se como algumas características das abordagens da Nova História o trabalho sob a perspectiva da longa duração, o crescimento das abordagens ligadas à História das Mentalidades, da História Quantitativa e do Tempo Presente, segundo Le Goff (1998). A seguir, como perspectiva de trabalho para os professores em sala de aula, a pesquisa histórica foi organizada de forma pontual para facilitar a compreensão de cada um desses aspectos que a influenciam.

Para tanto, as referências fundamentam em Poiman (1998), Vovelle (1998) e Ariès (1998). Todos esses textos estão reunidos na obra organizada por Le Goff (1998), referenciada nesta análise. Reportou-se também a Bloch (2001), ao tratar da ideia de história e tempo presente.

1.2.1 A História e a Longa Duração

Acredita-se que a História possui forças profundas que só podem ser percebidas na perspectiva do tempo longo, de acordo com Le Goff (1998). Através da sucessão das estruturas que existem em uma sociedade, sob a ótica plurissecular, seria possível perceber a história de toda uma população, não vista de modo isolado, mas através de todo seu conjunto. O cotidiano aqui assume seu “caráter regular, repetitivo e previsível” (POIMAN, p.103, 1998).

Trabalhar com a longa duração é, portanto, lidar com uma história quase imóvel, em que se torna possível compreender as formas de agir e pensar de toda uma comunidade. Podemos encarar a longa duração como uma “(...) sucessão de pedaços de história, sucessão de estruturas ou de modelos de comportamento, que mais do que se sucederem, se sobrepõem e se encaixam como as telhas de um telhado” (VOVELLE, p. 75, 1998).

1.2.2. A História das Mentalidades

O âmbito da História das Mentalidades trata das temáticas relacionadas àquilo que Le Goff (1998) chama de psicologia coletiva e fenômenos espirituais da História. Pessoas comuns e suas práticas cotidianas passam a ter relevância histórica, assim como o domínio fora das atitudes voluntárias e conscientes que aparentemente costumavam definir o corpo político e os comportamentos dos homens, afirma também Ariès (1998).

As atitudes involuntárias, incapazes de serem explicadas pelo imediatismo que permeia nossas expectativas, ou seja, o domínio das mentalidades passou a ser encarado com atenção e cuidado, pois constituiria uma importante característica humana. A mentalidade seria então a estrutura que muda mais vagarosamente dentro de uma sociedade e que une toda uma população, pois constituiria para ela o grande traço comum, aquilo que é comum a toda a população independente das suas condições, econômicas e sociais, conferindo sentido a sua visão de mundo (LE GOFF, 1995, p.72).

1.2.3 A História Quantitativa

Essa abordagem historiográfica lida basicamente com dados e não com fatos, uma vez que trata basicamente de registros numéricos e que, a partir deles, analisa-se um dado período. Contribui para que se lide com toda uma comunidade, porque os dados numéricos são generalizantes e englobam a todos. E devido a essa frieza que emana dos números, é um trabalho que exige cuidado, pois tende a levar a generalizações, chamam atenção os medievalistas.

1.2.4 História e o Tempo Presente

Considerando que não podemos desprezar o presente quando lidamos com a História, uma vez que ele foi determinado pelo passado, acredita-se que seria possível estender os domínios da História até o tempo que vivenciamos. Para Bloch (2001), o que separa o presente do passado é um instante fugaz. Não haveria porque construir entre os dois tempos o abismo que tão comumente os separa, isso para Le Goff (1998). Assim, a ciência histórica caminha transformando-se constantemente. A possibilidade de conferir a temas antigos novos olhares garante o desenvolvimento e o enriquecimento da História.

Ao se reportar às propostas curriculares oficiais para o ensino de História na Educação Básica, Bittencourt (2009), pesquisadora que trata das temáticas relativas ao ensino de História, registra que conferiu-se à disciplina de História algumas dessas novas abordagens que acabaram por afastá-la daquela disciplina caracterizada exclusivamente pela memorização, que lidava exclusivamente com determinados sujeitos e suas ações.

Estas propostas curriculares, constituídas como documentos oficiais do Estado na escola, determinam ainda a inclusão das fontes históricas, ou seja, tudo aquilo que os historiadores utilizam para compreender como os grupos humanos que as produziram encaravam a realidade que os circundava e, através dessa análise, constrói-se uma narrativa explicativa, segundo Janotti (2005). Utilizadas assim em sala de aula, possibilitam aos estudantes vivenciarem, por meio dos documentos, as realidades históricas, bem como questioná-las, trazendo para o espaço escolar múltiplas possibilidades.

No entanto, essas abordagens que a Nova História traz consigo tendem a ser pouco exploradas, uma vez que os documentos curriculares, que acabam por determinar o planejamento dos professores, tendem a impor limites às suas práticas, pois usam do conhecimento histórico como um meio exclusivo de desenvolver nos estudantes princípios aspirados pelo neoliberalismo. Este tema será desenvolvido de forma mais aprofundada no capítulo seguinte desta dissertação, no qual foram analisados os PCNs e o CBC da área de História.

1.3. OUTRA IDADE MÉDIA

A “Nova História” trouxe consigo inovadoras possibilidades de trabalho para os historiadores e para a sua prática, enquanto professores. A renovação das temáticas permitiu que determinados períodos históricos fossem revisitados e explorados sob uma nova ótica. Essa renovação foi intensa no estudo do período medieval, foco central deste estudo de pesquisa.

A fim de construir a análise dessa outra Idade Média, foi utilizado Le Goff (2005; 2006; 2008), e textos complementares de Franco Júnior (2008), Pernoud (1979), Macedo (2010) e Pereira (2012).

O termo “Idade Média” foi construído pelos renascentistas do século XV, época em que se pretendia distinguir o período que separava aquele vivido por eles daquele da Antiguidade Clássica. No entanto, essa expressão possuía caráter pejorativo, uma vez que o medievo foi classificado por eles como um período das trevas e do caos, de acordo com Le Goff (2008). Essa visão foi perpetuada pelos iluministas, que continuaram a classificá-lo como uma fase desprovida de um real valor para a História. Estas visões ainda se fazem presentes nos materiais didáticos adotados nas escolas e na

prática dos professores, que tendem a demonstrar o medievo como um período de barbárie; para Pereira (2012), um período de parco desenvolvimento cultural e de trevas.

A ascensão do movimento romântico no século XIX e a paixão nacionalista por ele fomentada trouxeram novamente a Idade Média para os estudos. Mas ao contrário da visão pejorativa que carregava consigo até então, o período se destacou como o momento em que a história europeia se iniciou, em que as nações estariam em estágio de gestação. No entanto, o movimento romântico a encarava como um período carregado apenas de aspectos positivos, uma “Idade Média de Ouro” (LE GOFF, 2008, p. 29).

Onde estaria então o real significado do medievo? Período de caos e de inexpressivos valores culturais? Ou período áureo da civilização? O medievalista Jacques Le Goff, em “Uma Longa Idade Média” (2008), assim o define: “Penso que devemos compreender como a verdadeira Idade Média é, simultaneamente, uma idade de trevas e uma idade de ouro” (LE GOFF, 2008, p. 29). Ou seja, como qualquer outro período da História, o período medieval possui características específicas a seu momento, não cabendo a nós classificá-las como boas ou ruins, mas sim, compreendê-las para descrevê-las e problematizá-las, com isto gerar perspectivas para o futuro.

Uma “longuíssima Idade Média”, que tem como principais características:

(...) uma grande aspiração pela natureza, pela paz, pela razão; e foi ao mesmo tempo, um período de violência, em particular através da existência endêmica da guerra – ainda que a guerra, na Idade Média, embora carregasse em si muita destruição e infelicidade, não chegasse a fazer muitos mortos. E era submetida à regulamentação: os homens, os teóricos da época se referem, (...), à concepção de Santo Agostinho, autorizando apenas a guerra justa, quer dizer, a guerra contra os infiéis, ou contra os cristãos injustos (...). (LE GOFF, 2008, p. 32)

Idade Média das universidades, dos banqueiros e mercadores, da constituição de movimentos artísticos e literários peculiares, das catedrais e das ordens mendicantes, que promoveram mudanças consideráveis na igreja cristã. Uma Idade Média associada ao nosso tempo. Como ligá-la apenas a aspectos negativos?

Vê-se que minha Idade Média é esta: de longa duração na história, mas um período de elaboração, de construção do mundo moderno, mundo que no século XX, abandonou essa relativa moderação na guerra. A Idade Média é a nossa juventude, talvez a nossa infância (LE GOFF, 2008, p. 33).

Lidando com as questões estruturais e mentais, na perspectiva da longa duração, é possível compreendermos que a Idade Média vai, portanto, muito além do século XV, como é convencionalizado. Segundo Le Goff (2005) podemos enquadrar o período medieval entre o século III até meados do século XIX, pois as mudanças de ordem política, econômica, social e cultural, não foram suficientes para abalar as estruturas que conduziam os rumos daquelas comunidades .

Diante disto, seria possível desprezar estudos medievais ou desqualificá-los como fizeram os renascentistas e iluministas? O estudante brasileiro conseguiria encontrar na história de seu país características ligadas a sujeitos sociais de um momento histórico que parece ser tão distantes de nós?

Entende-se que não se pode cair no esquecimento de que a colonização brasileira foi empreendida por portugueses, povos que vivenciaram a Idade Média e, no processo colonizador, trouxeram valores, hábitos e costumes vinculados a esse período e que juntos contribuíram para formar parte da sociedade brasileira e sua cultura, segundo Macedo (2010). Pode-se afirmar que a nossa matriz europeia possui raízes essencialmente medievais:

(...) nos elementos históricos já ultrapassados na metrópole, ou em via de o serem, porém introduzidos com vigor na colônia, daí terem sobrevivido à separação política e gerado o clima de arcaísmo ainda presente em muitas facetas do Brasil. Para que essas possam ser compreendidas, é preciso deixar de lado o discurso imediatista que atribui os problemas nacionais do presente ou no máximo a um passado recente (...). A análise do que o Brasil é, e do por que o é, deve ser redimensionada. Nenhum diagnóstico (...) do Brasil será possível sem considerar a herança medieval que ainda age sobre nós. Dentro de nós (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 83).

Faz-se compreensível, portanto, que o ensino deste período seja de suma importância para a formação do Brasil e do seu povo. Mas de acordo com Saviani (2006) e Pereira (2012), não é isso que acontece. Nas salas de aula costuma-se reproduzir o discurso iluminista, carregado de generalizações e preconceitos, desvinculado do cotidiano dos alunos que, na maioria das vezes, não percebem sequer a importância dos conteúdos para compreensão de sua própria identidade. No âmbito do ensino de História, vale lembrar, os conceitos do uso da história-problema¹⁰ e a ideia da história cíclica que entende ser possível colocar os alunos na perspectiva do ir e vir da

¹⁰ Conceito cunhado por Marc Bloch, usado no campo da História. Busca a construção historiográfica a partir do levantamento de questões sob as realidades históricas vivenciadas em diferentes tempos e espaços.

História, tornando-os capazes de compreender as ligações que os tempos passados possuem com a realidade que os circunda, podendo conferir sentido ao conhecimento histórico apreendido em sala de aula.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, PRÁTICA E CURRÍCULO

*...que o fato de ser muito bem escrito cria um paradoxo.....sua soberba
linguagem supera o conteúdo.
(Le Goff, 2001 p.212)*

Neste capítulo, foram analisadas as propostas curriculares oficiais que de referência passaram a ser uma imposição à prática pedagógica da educação mineira, o PCN e o CBC. Para isso valeu-se da noção de documento-monumento, criada por Le Goff (1990). Segundo essa perspectiva, toda fonte histórica precisa ser analisada a partir dos usos inculcados a ela pelo poder. Nenhum documento é isento de intencionalidade, desprovido de uma construção peculiar à sociedade que o fabricou:

Todo documento é uma mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalham para construir uma crítica (...) do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro (...) e falso, porque monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, por demolir esta montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

Diante disso, percebe-se que toda fonte histórica é uma montagem construída pela sociedade que a fabricou e cabe ao historiador não analisá-la a partir de um olhar ingênuo, que despreza todas as contradições e intenções que o texto apresente e, sim,

fazer emergir do documento, em seu contexto de produção, as tramas e as contradições. Só assim poderá compreendê-lo em sua totalidade.

Neste sentido, a discussão num primeiro momento, apresenta a construção do currículo de História no Brasil desde a implementação desta disciplina nas escolas de primeiras letras no século XIX até a aprovação dos PCNs, na década de 1990. Para tanto, tomamos por base Silva (2002); Sacristán (1998); Bittencourt (2009); Guimarães (2003); Ferreira e Delgado (2008) e Freitas (2012).

No segundo momento foi feita a análise dos documentos curriculares oficiais em si, através da construção de protocolos de análise, a fim de perceber os mecanismos de construção de suas ideias, associando-as ao seu contexto e condições de produção, assim como as suas contradições internas. Nesta perspectiva, foi construído um diálogo entre Le Goff (1990; 1998) e Saviani (2006). A fim de complementar este diálogo foram trazidos Bittencourt (2009, 2010); Guimarães (2003, 2008); Freitas (2012); Knauss (2012); Pereira (2008) e Duby (1995), referenciais que tratam especificamente da prática de ensino de História.

Na terceira e última etapa deste capítulo, foram realizadas aproximações existentes entre a história medieval e a história regional do sul de Minas Gerais, mostrando o relacionamento profícuo existente entre elas e que acaba por ser desprezado pelas propostas curriculares no ensino de história no Ensino Fundamental. Para esta análise recorreu-se a Burke (1997); Ariès (1998); Le Goff (1995; 2005), Franco Júnior (2008); Macedo (2010); Barros (2007); Darton (1988); Thompson (2002); Del Priori (2000); e Martins (2009).

2.1- A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A construção de currículos para o campo educacional se tornou uma preocupação para as instituições reguladoras dos sistemas de ensino no momento em que a cultura escolar se constituiu como uma atividade das massas nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, segundo Silva (2002). Época esta da industrialização e de movimentos imigratórios, quando a escolarização das massas se tornou uma necessidade para a construção de uma força de trabalho para aquele país, e assegurando a continuidade de seu impulso econômico despertado durante a Primeira Grande Guerra (1914-1918).

Esta situação, porém, mostrou a necessidade de estabelecer os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada um dos anos do ensino, a fim de se criar um sistema nacional de educação. Assim, iniciou-se o processo de construção curricular, foram selecionados certos elementos da cultura humana que foram julgados como essenciais para serem transmitidos às novas gerações e que atendessem, segundo Sacristán (1998), às aspirações dos grupos políticos dominantes, interessados em dotar uma geração das características necessárias para a sua inserção no mercado de trabalho.

Foi possível compreender que a função do currículo é de regulamentar, organizar a prática educativa e, também, excluir conteúdos e aos próprios alunos. Exclusão evidenciada pela seleção dos conteúdos e pela adoção de pressupostos metodológicos para o seu desenvolvimento. Exclusão que também ocorre quando o aluno encara a sociedade, e percebe que aquela proposta não satisfaz as suas expectativas. Perpassando em seus objetivos e nos conteúdos selecionados, a intencionalidade política daqueles que atuaram em sua construção. Segundo Silva (2002), o currículo traz uma carga ideológica, não podendo ser, em momento algum, considerado como neutro, desprovido de intencionalidade.

Pode-se observar com clareza a carga ideológica do currículo escolar nos materiais didáticos destinados às escolas, seja através dos livros, cartazes, filmes educativos, entre outros. Abaixo, dois exemplos. O primeiro é um cartaz criado no Brasil durante a ditadura do Estado Novo. O segundo foi produzido na Alemanha Nazista, de Adolf Hitler.

As figuras 04 e 05 mostram estereótipos considerados ideais pelos governos de regimes totalitários. Tanto para a Alemanha Nazista, quanto para o Brasil Getulista, pretendia-se formar uma geração que perpassasse esses princípios ao longo dos anos e atuasse na modificação das sociedades, de acordo com os pressupostos determinados por estes governos.

Percebem-se os ideais do arianismo e do antissemitismo na imagem alemã, ao representar o ódio aos judeus e as crianças tidas como legítimas representantes do povo alemão, louras e brancas. Os judeus são representados usando roupas pretas e dotados de características físicas carregadas de generalizações, como por exemplo as barbas e o formato do nariz. São retratados ainda na mesma posição e na mesma quantidade que os corvos na parte inferior da imagem. Este animal, associado popularmente à ideia de mau

presságio, está servindo, portanto, de elemento comparativo ao povo judeu, tratado na figura, como um elemento de má sorte.

Destinado ao público em idade escolar, conduz à reprodução na esfera das instituições de ensino, através da imposição dos currículos, visões de mundo específicas, que tendem à reprodução dos preconceitos e na divulgação de imagens que pouco condizem com a realidade, mas que apenas retratam a ideologia dos grupos detentores do poder. Daí a importância de se tratar cuidadosamente da questão curricular na educação.

No caso da figura 05, uma realidade brasileira, observam-se as cores verde e amarela, associadas aos ideais patrióticos, expressos no texto que acompanha a figura. Não se estranha, quando levamos em consideração o caráter nacionalista da Era Vargas (1930 – 1945). Divulga-se também o ideal de uma educação masculina, uma vez que a criança representada na imagem é um menino, dotado dos valores expressos como ideais para educação pública. Não podemos desprezar, que se vivenciava nesta época no Brasil, a transição de uma sociedade ruralizada para uma sociedade urbana, sendo portanto, a figura um quadro generalizado de uma sociedade ainda assentada sob o patriarcalismo, e na dependência da mulher com relação ao homem, mesmo este representado enquanto criança.



Figura 04 - Dizeres do cartaz: “*Não se cogitará apenas alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio*”. In: CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**. São Paulo: Ática, 2006.



Figura 05 - Ilustração de um livro nazista destinado às crianças. Os títulos dizem: “*Os judeus são a causa do nosso infortúnio*” e “*Como o judeu trapaceia*”. Alemanha, 1936. In: CARDOSO, Oldimar Pontes. **História Hoje**. São Paulo: Ática, 2006

Ao trazer esta discussão para o âmbito do ensino de História, percebe-se que a construção curricular esteve atrelada ao desenvolvimento da disciplina escolar. Presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, a disciplina já era tratada nas escolas de pequenas letras, onde os alunos aprendiam as habilidades básicas de ler, escrever e contar. A História era utilizada como um elemento de leitura, por meio da qual os alunos tinham contato com personagens, fatos e documentos que lhes incutissem a paixão pela pátria e seus governantes, afirma Bittencourt (2009).

Foi nos tempos do Império brasileiro, ainda no século XIX, que iniciou-se a construção de um projeto curricular de História, em que se privilegiava essencialmente a formação moral e cívica, o que continuaria como eixo principal após a instauração do regime republicano, acrescentando-se ainda o ideal nacionalista.

Para aqueles que defendiam o acesso à educação para todos os elementos da sociedade brasileira no período pós-abolição, foi conferido à História o papel de perpassar a noção de que todos partilhavam das mesmas tradições e possuíam um passado comum. O ensino de História assumiu, portanto, um caráter unificador da população brasileira, acredita Bittencourt (2009). Ainda nesse momento, elencaram-se os heróis nacionais, sendo Tiradentes o maior exemplo, assim como os festejos de dimensão nacional, como o Sete de Setembro.

Nos anos 1950, o currículo de História passou a contemplar a autonomia intelectual do educando, assim como os interesses desenvolvimentistas de um país que se industrializava. A vivência no período da “experiência democrática” (FERREIRA E DELGADO, p. 9, 2008), que engloba os anos 1946 a 1964, entre duas ditaduras, mostrava a necessidade de preparar o cidadão para a vida política. Essa mudança de concepção se operou também pelo crescente número de docentes formados pelas Faculdades de Filosofia, que passaram a defender os “métodos ativos”, como afirma Bittencourt (2009), para se ensinar História.

Estes métodos consistiam em buscar as múltiplas maneiras de se trabalhar com a História no espaço da sala de aula. Para tanto, valiam-se de variados materiais didáticos (filmes, documentos, textos) e técnicas de ensino, como os trabalhos em grupo.

No entanto, essas formas variadas de ensinar foram consideradas pelo regime militar implantado em 1964 como perigosas. Afinal, levavam o estudante a ter contato com diferentes visões sobre um mesmo tema, ou seja, o incentivo à criticidade.

Portanto, com a consolidação do projeto educacional instaurado com o golpe de 1964, esses métodos foram suprimidos.

Os governos militares implementaram mudanças significativas na concepção da disciplina e na sua composição curricular. No primeiro grau, a História e a Geografia se fundiram em um único conteúdo denominado Estudos Sociais. Dois eram os grandes objetivos das mudanças. Primeiramente, objetivava-se reduzir o número de docentes. Cabe ressaltar que estes tiveram sua formação esvaziada a partir da abertura dos cursos de licenciatura curta, que os capacitariam para trabalhar com variadas disciplinas de forma superficial, segundo Guimarães (2003).

Em segundo lugar, esperava-se tornar os estudos sobre a sociedade algo mais sintético, desprovido de conflitos ou visões contraditórias. O ensino voltou a seu modelo dogmático, caracterizado exclusivamente pela memorização, de acordo com Bittencourt (2009). Novas disciplinas passaram a compor o currículo, como a Organização Social e Política Brasileira-OSPB e Educação Moral e Cívica, o que atendeu aos objetivos formativos dos governos militares. Essas disciplinas formariam os alunos como cidadãos passivos diante do regime ditatorial instaurado no país, portadores de um sentimento ufano com relação à pátria. Desse modo, as aulas dedicadas à História resgataram o elenco de “heróis nacionais”, assim como as celebrações cívicas de comemoração obrigatória.

Durante este período, o ensino da História continuou a existir no segundo grau, mas com carga horária reduzida e caracterizada por possuir um conteúdo erudito ainda ligado ao contexto da educação elitista, que durante tanto tempo predominou no país. O método de estudo focava a memorização, em que o aluno deveria decorar fatos, personagens e datas, reproduzindo-os durante a avaliação. Eliminou-se, portanto, o caráter político da disciplina, tornando-a apenas mais um meio de despertar a paixão nacionalista.

Em 1985, ocorre o fim da ditadura e retomada do processo democrático no Brasil à democracia. O novo contexto mundial, marcado pela agonia do sistema socialista que culminaria no fim da Guerra Fria e na ascensão do capitalismo, levou nosso país a pensar um novo currículo para a sua educação, adaptado ao mundo neoliberal, como foi apontado no primeiro capítulo desta pesquisa.

Os estudos históricos se separaram dos geográficos nas séries do primeiro grau¹¹, constituindo-se novamente como disciplinas autônomas. Nas últimas séries, foi devolvido à História o papel de formadora do pensamento crítico do cidadão. Também nesse processo, ocorreu o fim dos cursos de licenciatura curta e estabeleceu-se um processo mais criterioso de avaliação dos livros didáticos.

Os ideais neoliberais afetaram a prática dos professores de todas as áreas do conhecimento. Consequências como a competitividade, alcance de metas e a meritocracia passaram a fazer parte do cotidiano de toda a comunidade escolar. Para o professor de História não seria diferente.

No estado de Minas Gerais, na década de noventa, essa disciplina, como todas as outras, passou a ter como referência o PCN e CBC. Ambos os documentos foram construídos com a finalidade de contribuir para desenvolver nos estudantes determinadas habilidades e competências para sua inserção do mundo do trabalho capitalista. No entanto, para Guimarães (2003), esses documentos tendem a desprezar a dinâmica própria em que se inserem as escolas de educação básica.

Segundo o PCN (1996) os conteúdos determinados devem ser trabalhados no decorrer do Ensino Fundamental II, a partir de um processo de seleção operado pelo docente. Estabelece ainda um sistema de dois ciclos, o terceiro e o quarto, que atuam em complemento com aqueles já tratados na primeira etapa do Ensino Fundamental. Os eixos temáticos que organizam os conteúdos desta disciplina são os seguintes:

- Terceiro ciclo: História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho;
- Quarto ciclo: História das Representações e das Relações de Poder.

Foram determinados também os objetivos para cada um desses ciclos, ou seja, aquilo que os estudantes devem dominar para seguir para a próxima etapa. Em consonância a esse aspecto, determinam por fim, como esses objetivos devem estar presentes na avaliação do professor.

Embora em alguns aspectos os PCNs sejam generalizantes, em outros podem ser considerados bem diretivos da prática docente, principalmente no que diz respeito à avaliação. Percebe-se que o professor assume para si uma grande tarefa no quadro geral dessa proposta. Ou pode adotar uma postura que tende à reprodução dos saberes

¹¹ Primeiro Grau: Terminação usada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 para o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental pela LDB 9394/96.

construídos historicamente e que são salientados no PCN como aqueles ideais a serem tratados em sala de aula. Ou pode utilizar das brechas existentes no documento como muitas outras visões que foram sufocadas no processo da construção historiográfica e levar à formação do pensamento crítico de fato, e não à formação de um pensamento dirigido pelas determinações governamentais:

(...) ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural (GUIMARÃES, 2003, p. 37-38).

O CBC, como proposta curricular do governo de Minas Gerais, é, por sua vez, bem mais específico. Embora saliente o papel do professor enquanto o principal agente de seleção dos conteúdos, não se restringe a apontar de forma geral como fazem os PCNs, mas determina de modo bem específico o que e como ensinar, o que significa realizar a seleção de conteúdos, função que deveria ser do professor.

Assim, a prática dos professores, muitas vezes, é conduzida pelas propostas curriculares implementadas pelo Estado. Não apenas pelos documentos curriculares, como também pelas avaliações externas, aplicadas no decorrer do ano letivo pelos sistemas de ensino, em Minas Gerais, conhecida como SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

Estas avaliações externas acabam por definir na prática docente atitudes que incluam temas de estudos que atendam os conteúdos cobrados neste tipo de avaliação, a fim de garantir a seus alunos a oportunidade de serem bem sucedidos e elevar a média da nota da instituição de ensino, afirma Freitas (2012). Esta realidade desencadeia uma competição entre os professores, que pressionam seus alunos para garantir o sucesso nas provas e com isso a nota passa a ser critério de seleção dos melhores alunos no momento da matrícula. Essas são apenas algumas consequências da adoção dessa política neoliberal no campo educacional adotada a partir da década de noventa, como salientado no capítulo I.

Essa competição entre as instituições de ensino acaba por levar a uma banalização do ensino e da prática docente. Reduz-se o valor de todo um trabalho desempenhado por professores a uma nota atribuída pelo resultado de uma avaliação,

construída a partir de interesses externos, não atentos à realidade das escolas, conforme Saviani (2008) afirma sobre a relação entre o Estado e as instituições de ensino. As escolas sempre tiveram como seu principal papel seguir ordens externas e nunca buscar soluções próprias para seus problemas.

A imagem a seguir retrata uma placa afixada em frente das escolas estaduais de Minas Gerais, que procura publicar para a comunidade a nota daquelas instituições no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que traz implicitamente a pressão que cada unidade escolar sofre neste processo de avaliação externa. Assim a comunidade toma consciência das notas, desencadeando uma situação de desfavorecimento à prática educativa. Professores são constantemente pressionados por esta realidade.

De acordo com Sacristán (1998), essas práticas pedagógicas, que procuram atender apenas aos desígnios determinados pelas avaliações externas e que caracterizam as nossas escolas atualmente, caminham em direção contrária às peculiaridades que são próprias da dinâmica escolar. São tentativas de homogeneização, que acabam por sufocar e limitar a prática de ensino do professor, uma vez que, preocupam-se em atender os desígnios externos, acabam por esquecer a sua própria realidade o que contribui para a situação de crise em que se encontra a educação.

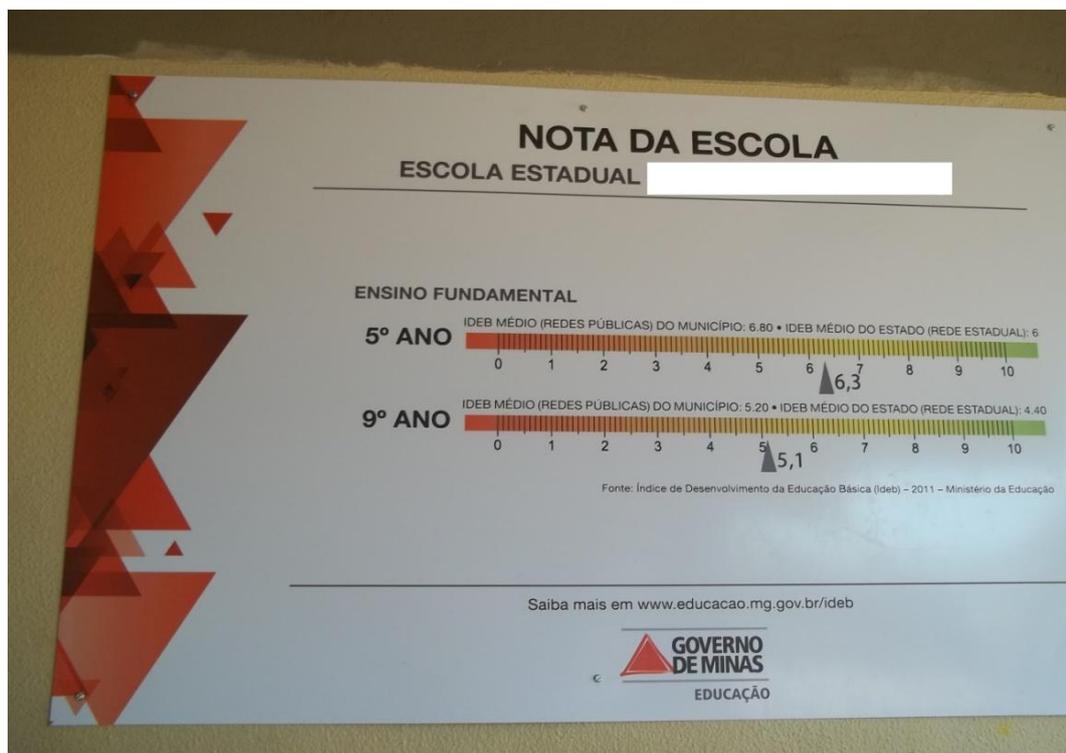


Figura 06: Placa afixada em uma escola estadual do município de Governador Valadares/MG.

2.2- DISCUSSÃO CURRICULAR A PARTIR DA ANÁLISE DO CBC E PCN

Foi realizada nesta pesquisa uma análise dos documentos curriculares oficiais que mostrou as proximidades e distanciamentos existentes no que concerne à prática pedagógica. Além de promover o estudo do conteúdo em comparação com a prática educativa, essa análise foi caracterizada por protocolo, construído com o intuito de objetivar os dados pertinentes, compostos de pontos divergentes e convergentes na organização curricular.

2.2.1. Apresentação da Estrutura dos Documentos Curriculares

O PCN de História ressalta que seu maior objetivo é unificar o ensino nacional, buscando contemplar as realidades díspares que se manifestam no Brasil, defendendo as particularidades que aparecem em cada região do país. O texto deste documento é dividido em duas partes. Na primeira, busca-se caracterizar a área de História, descrevendo o percurso histórico dessa disciplina no Ensino Fundamental, de sua inserção no século XIX até os últimos anos do século XX. Na segunda, é descrita a importância social da disciplina, tida como essencial para o desenvolvimento da cidadania, do respeito às diferenças e na questão da formação de identidades, uma vez que após a conclusão desse ciclo da Educação Básica, o aluno estará apto a questionar os caminhos que levaram à construção de sua realidade.

Estabelecem, ainda, três critérios para a seleção de conteúdos, que são: “contribuição para a formação intelectual e cultural dos alunos, favorecer o conhecimento de diversas sociedades e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas fazem parte da História” (PCN, p. 46, 1998). Nesta etapa, o documento ressalta a todo momento, que, superior aos critérios citados acima, o docente deve sempre estar ligado às problemáticas que se manifestam cotidianamente em sua sala de aula e, a partir delas, selecionar os conteúdos e os métodos de ensino.

O CBC de História, por sua vez, divide-se em duas partes. Neste trabalho, tratou-se da primeira parte, que traz as diretrizes específicas para o Ensino Fundamental. Esta se inicia com uma pequena introdução, cuja função é demonstrar os objetivos do CBC e descrever o modo como foi organizado. Assim como o PCN, o CBC salienta que sua proposta maior é unificar a educação mineira, que se caracteriza pela diversidade de

realidades, o que acaba por resultar no multiculturalismo que caracteriza o estado de Minas Gerais.

Em seguida, são apontados os sentidos para o estudo da matéria, ligada ao desenvolvimento da cidadania e ao preparo do aluno para a vivência democrática. De acordo com o texto, o ensino de História se assenta sobre cinco diretrizes fundamentais: sintonia com as renovações historiográficas; contribuir para o desenvolvimento do raciocínio histórico; desenvolvimento da perspectiva temporal; trabalhar sob a perspectiva da história-problema e o trabalho com projetos interdisciplinares, tidos como fundamentais para que o educando adquira a noção da complexidade da vida social.

2.2.2. Conteúdos e Temas

Os conteúdos no CBC foram selecionados de acordo com o eixo integrador comum: “História e Cidadania no Brasil”. A perspectiva da história-problema aparece já no momento de seleção dos conteúdos, uma vez que eles foram selecionados para responder à seguinte questão: “Quais foram os processos históricos de construção da cidadania e da democracia, considerando as características que essas apresentam hoje na sociedade brasileira?” (CBC, p. 17, 2007).

Para o CBC, estes conteúdos são organizados em temas de estudos divididos em três eixos temáticos: (Eixo I): Histórias de vida, Diversidade Populacional e Migrações; (Eixo II): Construção do Brasil – Território, Estado e Nação; (Eixo III): Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil. O docente não é autônomo para selecionar os temas que melhor se aplicam à sua realidade, a partir dos conteúdos que o CBC aponta. Estes já vêm pré-determinados e o professor aparece como um mero reprodutor da proposta. Outro exemplo percebido desse direcionamento da prática docente está apontado na figura 7.

Cada um desses eixos apresentam conteúdos, temas, subtemas e a forma de trabalho para cada um deles. Observa-se, portanto, que a criatividade do professor não encontra espaço nesta forma de organização curricular, pois ela conduz toda a sua prática, seja na seleção dos conteúdos ou na forma de trabalhá-los nas salas de aula.

TÓPICOS	HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias	1.1. Conceituar migração e imigração.	1			
	1.2. Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade.	3			
	1.3. Conceituar cultura, mestiçagem e hibridismo.	2			
	1.4. Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meu-boi, Reisado, Capoeira, festa de Iemanjá, Folia de Reis, entre outras.	3			

.Figura 07: Trecho do Conteúdo Básico Comum de História no Ensino Fundamental da 6ª a 9ª Série – 2007

2.2.3. Avaliação dos Conteúdos

No que diz respeito à avaliação, o PCN e o CBC apontam que ela precisa assumir um caráter diagnóstico, que leve à observação do processo de superação das dificuldades do estudante: se ele foi capaz de alcançar as competências, habilidades e atitudes, descritas na parte final do documento e tidas como o grande objetivo da Educação Básica.

Os eixos temáticos, já citados anteriormente nesse texto, vêm a seguir. Trata-se não apenas de apresentá-los, mas também de entender os objetivos de cada um, as formas de aprender e de se ensinar em cada um dos ciclos e os critérios de avaliação para cada um deles. A avaliação aqui também é apontada como diagnóstica.

Por fim, são apontadas orientações e métodos didáticos que podem ser utilizados dentro do ensino de História. Aqui aparecem as fontes históricas, as visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, estudos do meio e questões relativas ao tempo, dimensão fundamental no ensino dessa disciplina.

2.3- PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES DAS PROPOSTAS OFICIAIS: ANÁLISE ATRAVÉS DE PROTOCOLOS

A análise dos documentos oficiais foi organizada em forma de protocolo, através da conexão interativa entre dois tipos de situações: a primeira focada no que converge e

a segunda naquilo que diverge. Ambas as propostas, PCN de História e CBC/MG, foram analisadas quanto aos objetivos, à caracterização da área de História, aos critérios de seleção de conteúdo, à avaliação, às fontes históricas e à Idade Média.

O procedimento de análise organizou-se em torno de um processo de categorização que consiste numa operação de classificação de elementos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia entre eles. As categorias são rubricas que reúnem um grupo de unidades de registro sob um título genérico, em função das suas características comuns. Adotou-se o critério de categorização, supondo que a decomposição-reconstrução desempenha uma função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade a que reportam.

O protocolo de binômio construído e utilizado nesta investigação faz parte da preocupação metodológica em objetivar os dados de análise documental. Destacam-se, em seguida, os aspectos convergentes e os aspectos divergentes que se ressaltam neste binômio.

2.3.1. Objetivos

1- Protocolo de Análise -Objetivos

	PCN e CBC	
O que converge	a) A história aparece ligada ao desenvolvimento da cidadania; b) A produção histórica não é feita de forma individualizada, mas coletiva, uma vez que essa ciência é um conjunto de memórias; c) Tratar a disciplina a partir da realidade do aluno; d) Formação para a criticidade e desenvolvimento da democracia; e) Valorização do aluno enquanto sujeito histórico; d) Desenvolver a noção de temporalidade; e) Necessidade de se desenvolver habilidades, competência e atitudes.	
O que diverge	PCN	CBC
	Sem divergências na questão dos objetivos	Sem divergência na questão dos objetivos.

O protocolo apresentado acima traz uma visão geral acerca dos objetivos que os documentos curriculares oficiais atribuem para a área de História. Os dois convergem em todos os aspectos relacionados aos objetivos, mostrando que a finalidade dada ao ensino de História pelo PCN se reproduz no CBC, uma vez que o primeiro, que busca

uma abrangência nacional, contribuiu na construção do segundo, específico para o estado de Minas Gerais.

Pode-se observar que o projeto de educação capitalista está presente nesses objetivos, através de palavras ligadas à questão da cidadania, desenvolvimento da criticidade e formação para a vivência na experiência democrática. A educação é vista pelo capitalismo em seu processo de consolidação política e econômica como uma necessidade, para que toda a população se engaje no processo político. A escola, segundo Saviani (2006), foi colocada a serviço do Estado capitalista e seu currículo estruturado para atender à democracia por ele defendida.

Segundo Bittencourt (2010), as palavras cidadania, democracia e criticidade são generalizantes. Falar em cidadão, democracia e crítica pode apresentar significados e possibilidades de análise distintas. Queremos formar o cidadão político ou cidadão social? Ou devemos contemplar uma abordagem que se refira aos dois? Qual cidadão de fato objetivamos formar a partir da aquisição do conhecimento histórico? Para qual experiência democrática estamos preparando nossos alunos? Sob quais aspectos do cotidiano permite-se que se realize a crítica? O documento não especifica nada relacionado a esses aspectos. Apenas reproduz expressões, sem determinar o seu real papel.

A autora ainda cita o fato de que as palavras “cidadania” e “criticidade” não são objetivos recentes dentro do ensino de História. Fundamentais para uma sociedade assentada no desenvolvimento tecnológico, urbano e industrial, são citadas desde a década de 1950, período em que ganha força a industrialização em nosso país. Hoje, ainda aparecem de forma desgastada e pouco específica, utilizadas para consolidar o capitalismo em nosso país, adotando-se, obviamente, as limitações conferidas pelo próprio sistema neoliberal, cujo grande objetivo é formar o trabalhador, capaz de refletir e resolver problemas. Aqui reside a necessidade de se desenvolver as competências, habilidades e atitudes.

Para Perrenoud (1999), o conceito de competências deve ser pautado a partir de ângulos diferentes, pois engloba muitos fatores em sua composição. Seriam elas os fatores que permitem mobilizar conhecimentos retidos a fim de ser possível encontrar uma resposta criativa e inovadora para uma situação específica. A habilidade, por sua vez, corresponde a um conceito bem mais específico, relacionada à capacidade de fazer algo.

Observa-se, portanto, o porquê de o projeto de educação capitalista valorizar tanto o desenvolvimento dessas competências e habilidades. Seu grande desejo de formar mão-de-obra qualificada para a inserção no processo produtivo exige que os trabalhadores estejam habilitados a encontrar soluções criativas, pautadas em habilidades e competências desenvolvidas durante o período escolar, para assegurar o fortalecimento e o desenvolvimento pleno do sistema capitalista.

Neste quadro, apropria-se da noção da História, enquanto um conjunto de memórias, e a valorização do aluno, enquanto sujeito histórico, dialogando com os objetivos da Nova História, que busca a construção de um espaço global de análise, não se restringindo aos mesmos temas, com as mesmas interpretações. Buscam-se novos sujeitos e novas fontes e, por consequência, a construção de uma História, de fato, nova, segundo Le Goff (1998). A valorização do aluno enquanto sujeito histórico emana disso.

Através das experiências, da realidade do aluno, pode-se trazer para o espaço da sala de aula as muitas memórias que são sucumbidas pelo processo da construção historiográfica, que tende a privilegiar determinadas visões sob a História, que melhor corresponde aos anseios dos grupos que detêm o poder e o controle ideológico sob o aparelho do Estado. Assim a História é colocada a serviço dos grupos que controlam o poder político, como toda a Educação e as disciplinas escolares.

Mas essas possibilidades de análise histórica se restringem apenas ao texto dos currículos oficiais e se afastam da prática docente, pois os professores são constantemente pressionados a alcançar um bom desempenho nas avaliações externas. Por isso, tratam os conteúdos apenas como especificam os currículos, uma vez que esta será a forma de cobrança nos testes. Outro problema que dificulta a aplicação da Nova História em sala de aula, segundo Fonseca e Couto (2008), é a ausência de um projeto de formação continuada para os docentes, que os ajude a se apropriar dessas novas abordagens e a incluí-las em sua prática de ensino.

2.3.2 – Caracterização de Área

2- Protocolo de Análise - Caracterização de Área de História

	PCN e CBC
	a) Defendem que a disciplina está ligada ao desenvolvimento das noções de cidadania; b) Salientam que a construção da história se deu através de um

O que converge	processo de compilação de múltiplas memórias, de diferentes povos; c) Consideram a questão das diferentes temporalidades em um mesmo período histórico, combatendo a visão da história linear; d) Acreditam na aproximação entre a história escolar e a história acadêmica; e) Apresentam a necessidade de se desenvolver a história problema, que historicize, a partir de questões pertinentes, o cotidiano do alunado; f) Mostram a necessidade de um ensino pautado na interdisciplinaridade.	
O que diverge	PCN	CBC
	a) Coloca o aluno enquanto um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; b) As fontes históricas são colocadas como meios essenciais para o desenvolvimento das temáticas históricas em sala de aula; c) Defende que não se aprende história exclusivamente na escola, cabendo a esta instituição o papel de organizar as memórias construídas em variados espaços.	a) Estudar história precisa contribuir para preparar o educando para a vivência democrática; b) Apresenta a questão do desenvolvimento do raciocínio histórico, que envolve as habilidades de observar fatos, formulara questões, levantar hipóteses, interpretar e contextualizar.

Nos aspectos convergentes dos documentos, são retomadas muitas abordagens já discutidas anteriormente, quando tratamos dos objetivos. Aparecem novamente a questão da cidadania, da História como um conjunto de memórias e as noções ligadas à temporalidade. No entanto, aparecem agora, perspectivas relacionadas à história-problema e à interdisciplinaridade. Essas noções aproximam ainda mais a História Escolar da História que vem sendo desenvolvida na academia.

Devido à possibilidade totalizante que a História Nova traz, muitas vezes acaba-se por se deparar com questões que fogem dos domínios da História. Segundo Le Goff (1990), é por isso que os historiadores devem buscar outras ciências para respondê-las. Aqui reside a necessidade da interdisciplinaridade.

A história-problema emana da noção de que o conhecimento histórico não é fechado, consolidado, mas instável, passível de desconstruções que surgem a partir da descoberta de novas fontes históricas, segundo o medievalista. As realidades históricas precisam ser questionadas, problematizadas, tornando o campo dessa ciência mais fecundo.

O CBC, especificamente, atribui outra função para o ensino de História: o desenvolvimento de um raciocínio ligado não à memorização, mas à reflexão e análise de determinados problemas sobre a perspectiva temporal. Assim, caberá ao estudante estar apto a promover a “observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses, a análise e interpretação de fontes históricas, com vistas à construção do ensino de História” (CBC, p. 15, 2007). A importância no desenvolvimento desse raciocínio também aparece apontada no PCN, como uma habilidade essencial ao ensino da disciplina e à transformação do aluno, enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Essa valorização oferecida ao aluno é reforçada novamente no PCN, quando se afirma que se aprende História em diferentes espaços. Os estudantes chegam à sala de aula carregados de conhecimentos prévios sobre variados assuntos, apreendidos a partir de filmes, livros, histórias em quadrinhos, entre outros. O papel da escola será a organização e sistematização desse conhecimento. Os materiais didáticos buscam contemplar, nas páginas iniciais das unidades, questões que busquem sinalizar aos docentes os conhecimentos que seus alunos levam para dentro da sala de aula.

O papel da escola é, portanto, reduzido a uma organizadora de conteúdos, que previamente foram construídos pelos alunos. Adota-se o princípio da flexibilidade para consolidar e justificar as diferenças. Os conteúdos foram diluídos e a progressão facilitada. O resultado é um ensino sucateado, segundo Saviani (2006), desprovido de sentido, que retira da escola e do professor a sua autoridade sobre o ensino.

A Escola Nova¹², segundo Saviani (2006), foi quem inspirou a construção dos currículos de nosso país e contribui para aprimorar o ensino para as elites, uma vez que elas possuem recursos para ir além daquilo que é tratado nas escolas, ou ainda colocam em suas escolas recursos para o desenvolvimento pleno desse modelo educacional. Enquanto isso, nas instituições frequentadas pelas camadas populares, esses recursos são ínfimos, o que dificulta o seu completo desenvolvimento, residindo aqui a artificialidade do modelo.

Através da recusa em oferecer uma formação cultural integral a toda população, a ordem capitalista estaria consolidada, por meio do processo constante de alienação. Não é dado ao explorado a oportunidade de conhecer a sua exploração, pois o processo

¹² Escola Nova, “Escolanovismo”, ou “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi um movimento ocorrido na década de 1930 que exigiu do Estado uma escola pública, laica e gratuita. Organizado pelos intelectuais da época.

de alienação se dá através da recusa do Estado em oferecer uma educação não alienada. Para Saviani (2006), as camadas populares acreditam vivenciar de fato a experiência democrática, aceitam o sistema e permanecem presas a essa carga ideológica.

2.3.3. Critérios de seleção de conteúdos

3- Protocolo de Análise - Critérios de Seleção de Conteúdos		
PCN e CBC		
O que converge	a) Apresentam enquanto maior critério para a seleção de conteúdos a realidade dos estudantes. É desse contexto que se deve extrair as problemáticas a serem analisadas a partir de uma perspectiva histórica.	
O que diverge	PCN	CBC
	a) Aponta que a relevância de determinado tema varia no tempo e no espaço; b) Os conteúdos precisam também ser selecionados de acordo com um diagnóstico dos domínios conquistados pelos estudantes.	a) Os conteúdos selecionados devem ter por base o eixo integrador de todo documento curricular oficial: “História e Cidadania no Brasil”.

A História da humanidade é um processo longo, que carrega consigo abordagens variadas e infinitas possibilidades de trabalho. Atualmente, a produção historiográfica tem crescido em ritmo constante, ampliando ainda mais suas temáticas. Selecionar o que será tratado em sala de aula é, portanto, essencial:

A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo da história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem – natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas (BITTENCOURT, 2009, p. 139).

Ambos os documentos curriculares estabelecem critérios para a seleção dos conteúdos. Enquanto o PCN o faz de modo mais geral, o CBC é bem específico nesse processo. Ambos salientam que a seleção deve ser operada a partir da realidade dos alunos, das problemáticas que os afetam diariamente. Novamente aparece aqui a

necessidade de se buscar temas que tratem da questão da formação da cidadania em nosso país, atrelada à construção do Estado Nacional Brasileiro.

O PCN aponta uma série de temas que podem ser selecionados com base nos eixos de cada ciclo. Não determina que o professor deva contemplar todos eles, nem a forma como eles devem ser trabalhados, conferindo maior liberdade aos docentes. Determina parâmetros gerais, limitados às temáticas dos eixos. Trata novamente da questão de se respeitar os domínios conquistados pelos alunos, o que acaba por resultar no ensino sucateado e limitado, discutido no tópico anterior, como afirma Saviani (2006).

O CBC determina que os temas devam estar integrados sobre o eixo “História e Cidadania no Brasil”, em que se busca discorrer sobre a construção da cidadania e da democracia em nosso país, contemplando as lutas sociais e as memórias envolvidas nesse processo. O que podemos observar a partir desse fato é que o documento já seleciona por si o que deve ser tratado, desprezando o que foi dito anteriormente sobre a importância de selecionar temas que permeiam o cotidiano dos alunos de forma mais forte, do que as questões propostas no currículo.

O governo de Minas Gerais adota ainda meios de assegurar que os professores apliquem o currículo por ele determinado, estipulando algumas avaliações distribuídas ao longo do ano letivo, que possuem a função de verificar o desenvolvimento de sua proposta para o ensino. Em trecho do próprio CBC podemos observar esse aspecto, além das consequências do desempenho dos estudantes nesses testes na “premiação da escola e de seus servidores”:

A importância dos CBCs justifica tomá-los por base para a elaboração anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a consternação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (BRASIL: SEE/MG, p.2, 2007).

Desse modo, a organização curricular afeta diretamente a prática docente. Até mesmo os materiais didáticos adotados nas escolas seguem essas determinações, enviando para os professores, juntamente com exemplares dos livros didáticos a serem analisados para uma possível adoção, uma grade comparativa dos conteúdos ali tratados com aquilo que o CBC determina.

Na Figura 8 a coleção “Projeto Radix”, da Editora Scpione, de Cláudio Vicentino, um exemplo da organização dos livros didáticos com referência ao CBC, distribuídos no ano de 2013, juntamente com os exemplares dessa coleção:

ESTUDO COMPARATIVO COLEÇÃO X CBC			
DISCIPLINA: História Autor: Cláudio Vicentino			
Tópicos	PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS - (CBC) Ensino fund de 6ª. a 9ª. série	Conteúdo dos volumes Teláris História	
Eixo Temático I : Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil			
1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias	1.1. Conceituar migração e imigração. 1.2. Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade. 1.3. Conceituar cultura, mestiçagem e hibridismo. 1.4. Analisar as festas étnico-culturais como manifestação de hibridismo: Congado, Carnaval, Maracatu, Bumba-meuboi, Reisado, Capoeira, festa de Iemanjá, Folia de Reis, entre outras.	6º ano, Módulo 1 cap. 2 (A pré-história); Módulo 2 cap. 3 (O povoamento da América); Módulo 2 cap. 4 (Os indígenas no Brasil). 7º ano, Módulo 8 cap. 13 (As fronteiras na América portuguesa); cap. 14 (Luxo e pobreza nas Minas Gerais). 8º ano, Módulo 2 cap. 4 (As rebeliões na América Ibérica).	
2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens	2.1. Caracterizar e diferenciar os povoadores de origem asiática (mongolóides) e de origem africana (negróides) e confrontar interpretações distintas sobre sua identidade. 2.2. Problematizar a distinção entre história e pré-história. 2.3. Caracterizar e analisar a origem, evolução e diversidade da espécie humana.	6º ano, Módulo 1 cap. 2 (A pré-história); Módulo 2 cap. 3 (O povoamento da América); Módulo 2 cap. 4; Módulo 8 cap. 14 (Civilizações da Índia e da China). 7º ano, Módulo 4 cap. 6 (África: dos primeiros humanos ao tráfico de escravos); Módulo 7 cap. 12 (O açúcar e a América portuguesa)	
3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino	3.1. Identificar e caracterizar a cultura europeia e portuguesa nos séculos XV e XVI. 3.2. Analisar o contexto e motivações para o início da colonização portuguesa no Brasil.	7º ano, Módulo 1 cap. 1 (Europa: as migrações e o feudalismo); Módulo 3 cap. 4 (A Baixa Idade Média europeia); Módulo 4 cap. 5 (A expansão marítima europeia)	
4. Os povos africanos	4.1. Identificar a diversidade étnica, espacial e cultural dos povos africanos. 4.2. Conceituar escravidão. 4.3. Problematizar a existência da escravidão na África antes da expansão marítima europeia. 4.4. Estabelecer diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e o tipo implantado na América Portuguesa.	7º ano, Módulo 1 cap. 1 (Europa: as migrações e o feudalismo); Módulo 4 cap. 5 (A expansão marítima europeia); Módulo 6 cap. 10 (O mercantilismo e a colonização da América).	
5. Os povos indígenas: diversidade e migrações	5.1. Analisar e compreender as especificidades e complexidades dos povos indígenas brasileiros à época de sua “descoberta” pelos europeus: origens, movimentos migratórios e diversidade linguístico-cultural. 5.2. Diferenciar as principais “nações” indígenas brasileiras, especialmente as reconhecidas como presentes em Minas Gerais: Pataxó, Xacriabá, Krenak e Maxacali Caxixó, Araná Paulílararu, Xucuru, Kariri.	6º ano, Módulo 2 cap. 4 (Os indígenas no Brasil); 9º ano, Módulo 8 cap. 15 (Uma nova ordem internacional); Módulo 8 cap. 16 (Brasil: tempos de redemocratização e globalização)	
6. Os imigrantes europeus nos séculos XIX e XX	6.1. Identificar as características básicas do capitalismo industrial. 6.2. Identificar os grupos migratórios no Brasil nos séculos XIX e XX dentro do contexto da expansão do capitalismo.	7º ano, Módulo 6 cap. 10 (O mercantilismo e a colonização da América) 8º ano, Módulo 3 cap. 6 (A Revolução Industrial); Módulo 5 cap. 10 (A Europa no século XIX); Módulo 6 cap. 11 (Imperialismo no século XIX). 9º ano, Módulo 1 cap. 1 (Introdução ao estudo do século XX e início do século XXI); Módulo 7 cap. 13 (A descolonização da África e da Ásia).	

Figura 08: Estudo Comparativo Coleção Projeto Radix x CBC.

A adoção desse material pode significar o sucesso da escola nas avaliações citadas no trecho de CBC transcrito acima, vinculando-se totalmente ao sistema de meritocracia da política neoliberal, segundo Freitas (2012). Diante disso, temos a oportunidade de questionar qual seria a verdadeira finalidade da educação histórica e da educação como um todo.

Se raciocinarem como querem as propostas curriculares da educação neoliberal, os professores podem pensar exclusivamente que o atual papel da educação é formar os nossos alunos para se destacarem nas avaliações externas, contribuindo para elevar a nota de sua escola e o valor do prêmio distribuído aos professores. Ou podemos pensar

em uma formação histórica, que leve os alunos a se tornarem sujeitos sociais capazes de analisar a sociedade em que vivem com olhos críticos e, através de suas atitudes, contribuir na construção de uma nova realidade social, em que “alunos e professores cruzem ou mesmo subvertam as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida” (GUIMARÃES, p. 38, 2003).

2.3.4. Avaliação

4- Protocolo de Análise - Avaliação

PCN e CBC		
O que converge	a) Defendem a ideia da avaliação enquanto diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e do trabalho do próprio professor; b) Consideram as diferentes formas de se avaliar para contemplar as melhores habilidades dos estudantes.	
O que diverge	PCN	CBC
	a) Apresenta critérios de avaliação específicos para cada ciclo e eixo temático; b) Evoca-se a necessidade de intervenções pedagógicas em todo o processo, para sanar as eventuais dificuldades que os alunos possam apresentar.	a) Mostra que as avaliações precisam conter questões que contemplem as habilidades e atitudes que são salientados no próprio documento.

Ambos os documentos também discutem a questão da avaliação. Embora sejam concernentes no que diz respeito ao caráter diagnóstico desse processo, apresentam também algumas diferenças.

Para o CBC, existem diferentes formas de avaliar e elas devem ser contempladas a fim de aproveitar todo potencial do aluno e aquilo que ele pode ofertar. Assim, uma boa avaliação de História deve conter:

(...) O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de ideias - síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica. O desenvolvimento dessas capacidades requer dos professores um trabalho cuidadoso, sistemático, muita sensibilidade às diferenças de ritmo de aprendizagem dos seus alunos ((BRASIL: SEE/MG, p.19, 2007).

O PCN determina critérios a serem avaliados para cada um dos ciclos. Podemos considerá-lo, nesse aspecto, mais específico que o CBC, uma vez que este determina exatamente o que o aluno deve saber ao se encerrar uma das etapas do Ensino Fundamental.

2.3.5. Fontes Históricas

5- Protocolo de Análise – Fontes Históricas

	PCN e CBC	
O que converge	a) Apontam a importância das fontes históricas para o desenvolvimento do raciocínio histórico; b) Estão elas incluídas nos elementos essenciais para a construção de um novo ensino de história; c) Defendem a ideia da multiplicidade de fontes históricas que podem e devem ser apropriadas pelo ensino, mas atentam para o fato da necessidade de selecioná-las de acordo com a faixa etária dos alunos.	
	PCN	CBC
O que diverge	a) Aponta a necessidade do professor saber lidar com os documentos, ou seja, que construa um método de trabalho; b) Afirma a importância das fontes históricas enquanto meios de produção do conhecimento histórico.	a) Mostra que as fontes históricas estão associadas ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes. E as associam a cada um dos conteúdos apresentados por ele para serem tratados ao longo do Ensino Fundamental II.

Trabalhar com fontes históricas de diferentes tipos e se valer desses recursos para pesquisas escolares são habilidades necessárias a serem desenvolvidas na disciplina de História, para os estudantes que cursam o Ensino Fundamental. Ambos os documentos curriculares convergem nesse ponto, afirmando que a sua utilização contribui para o desenvolvimento do raciocínio histórico, uma vez que favorecem a construção da relação do passado, momento em que as fontes foram construídas, com o presente, período em que irá se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo as devidas relações e valendo-se de procedimentos próprios da pesquisa histórica, os documentos serão historicizados, ou seja, inseridos em seu contexto de produção, superando assim o problema de tratá-los de forma acrítica. Precisamos ter em mente questões relativas à natureza da fonte, sua origem e o lugar ocupado por ela nas sociedades que as produziram. Apenas tratando as fontes históricas enquanto

documentos-monumentos, é possível compreendê-las em suas totalidade e não apenas reproduzir aquilo que elas trazem de modo evidente, como nos coloca Le Goff (1990).

O ensino de História não pode desprezar que esses documentos foram construídos em um determinado contexto e que esse contexto é fundamental para levar a sua interpretação e construção daquela realidade histórica. Os limites determinados pelo CBC fogem desse pressuposto. Afinal, ele determina quando e como os documentos devem ser utilizados. Ao determinar os usos que devem ser atribuídos às fontes, o currículo dirige não apenas a prática do professor, como a construção do pensamento do aluno. Este não deverá ver, no corpo do seu texto, nada além daquilo que já foi determinado pelo documento e que será cobrado nas avaliações externas.

Ao trabalhar nos limites determinados pelos documentos, estamos nos valendo de novos recursos e caindo no mesmo reprodutivismo livresco que tão fortemente caracteriza o ensino de História. A partir do momento em que adotarmos os documentos em sala de aula, estaremos abrindo a possibilidade de mudarmos a concepção do ensino para uma posição investigativa, reflexiva e questionadora Guimarães (2003), mais próxima da perspectiva crítica, citada pelos documentos, que eles mesmos se encarregam de suprimir na prática pedagógica que constroem.

Nesse aspecto, o PCN é bem mais geral. Ressalta o papel dos professores no momento da seleção das fontes históricas, respeitando os limites da faixa etária de seus alunos, suas habilidades de leitura e interpretação. O documento também ressalta que o professor deve se atentar para as duas funções que elas possuem. A função primária que pode ser descrita como o porquê da sua construção. A função secundária deriva da transformação da fonte, enquanto recurso pedagógico, ou seja, atende a interesses diferentes de sua função inicial. Essa relação determina limites e estabelece possibilidades. Estar consciente dela amplia seu potencial.

Talvez as determinações impostas sejam rasas para evitar a crítica de que a escola forma cidadãos e não historiadores, segundo Pereira (2008). Por isso, a abordagem dada seja tão superficial. Não se pode esquecer que esses cidadãos devem ser capazes de problematizar a realidade que os circunda, que sejam capazes de se tornar sujeitos históricos conscientes do papel social na comunidade que ocupam. Desenvolver os conceitos históricos de forma consistente é fundamental quando lidamos com esse aspecto.

2.3.6 – Idade Média

6- Protocolo de Análise- Idade Média

	PCN e CBC	
O que converge	Não existem convergências entre estes documentos curriculares oficiais no que diz respeito a esse período histórico.	
O que diverge	PCN	CBC
	a) Privilegia temas que tratam das relações de trabalho entre os diferentes grupos sociais do mundo europeu medieval (servos, artesãos, nobreza, clero, camponeses, mercadores, banqueiros e burgueses); b) A formação dos Modernos Estados Nacionais e a construção do parlamentarismo na Inglaterra; c) A expansão do comércio na Europa.	Não faz referência alguma a esse período histórico.

No que diz respeito à Idade Média, ambos os documentos são vagos. Na verdade, o CBC, bem mais que o PCN, uma vez que não faz citação alguma a esse período histórico. No PCN, privilegiam-se temáticas que contemplem as relações de trabalho entre os diferentes estamentos do período medieval, a formação dos Estados Nacionais, a construção do parlamentarismo na Inglaterra e a expansão do comércio na Europa, que se iniciou no século XI e culminou na Expansão Ultramarina Europeia, do século XV.

Citações vagas e silenciosas. Assim, podemos definir as propostas curriculares no que diz respeito a esse período histórico. No entanto, é na ausência de informações que encontramos corpo para a nossa reflexão, analisando como o medievo foi adaptado para o ensino na Educação Básica.

O período medieval foi configurado na cultura escolar de acordo com os valores inicialmente construídos entre o período Renascentista e a Era das Luzes, no século XVIII. Neste momento, procurava-se cristalizar na memória coletiva o medievo como um período de barbárie, da desordem social, de domínio da religiosidade e desprovido de quaisquer valores significativos para a humanidade. A sua ausência ou a pequena

participação nos componentes curriculares demonstram que essa ideia ainda perpetua, segundo Pereira (2008).

O silêncio com relação a essa temática diz muito a respeito das ideologias que contribuem para configurar os currículos, seja em âmbito nacional ou no estado de Minas Gerais. Não deve ser interpretado como uma ausência, mas como um espaço para a reflexão acerca das forças que constituem o currículo em nosso país:

O perigo de interpretar o silêncio como uma ausência é aqui muito mais grave (...) as omissões formam um elemento fundamental do discurso ideológico: essencial sua significação deve ser elucidada. (...) sua análise deve ser bastante profunda a fim de colocar em evidência o que as expressões da ideologia dominante podem revelar das ideologias concorrentes que ela afronta e que frequentemente não podem ser percebidas senão através dela (DUBY, 1995, p. 137).

A permanência dessa visão acerca do período medieval aparece como uma consequência do projeto neoliberal para a educação, que tem como principal objetivo “afirmar a sociedade burguesa e iluminista” (PEREIRA, p. 82, 2008). Durante grande parte do período medieval, o modelo capitalista de sociedade, assim como a própria burguesia, ainda não haviam se desenvolvido. Uma visão de sociedade alternativa ao modelo em que estamos inseridos se desenvolveu no território europeu durante o medievo. Pautada nos laços de dependência pessoal em uma economia pautada na troca, e não na questão monetária e no desenvolvimento de uma sociedade ruralizada.

Além disso, o PCN despreza a perspectiva da longa duração defendida pela Nova História, de acordo com Le Goff (1998). Adotam uma visão restrita a alguns temas da Idade Média, desprezam a perspectiva de uma longa Idade Média e, conseqüentemente, deixam de lado as heranças que esse período nos legou. Perpetuar uma visão parcial e generalizante contribui para se construir no imaginário do alunado duas visões: o período de ausência do capitalismo e da sociedade burguesa, tida como um período de trevas e do caos; outra visão do início da Era Moderna, quando o sistema e a burguesia se constituíram e se fortaleceram, promovendo a “ordem” ao planeta, conferindo as características ao nosso tempo:

A leitura que se faz da Idade Média é de uma civilização que tem como cerne da sua existência a época do feudalismo. Este estaria amadurecido entre os séculos IX e X, mas no século XI entra em crise em função de uma longa escalada de decadência, demonstrada pela emergência de aspectos que parecem ser modernos e não medievais, como o comércio, a cidade, a universidade e a cultura profana (PEREIRA, 2008, p. 85).

Assim, podemos constatar que os documentos são coerentes no que diz respeito aos seus aspectos ideológicos. Não haveria como promover uma visão real da Idade Média, se os documentos se encontrassem impregnados da visão capitalista e de práticas pedagógicas alienadas ao mercado de trabalho. Como toda fonte histórica, o CBC e o PCN são um produto de seu tempo, construídos por homens e mulheres carregados de valores e intenções próprias de seu momento.

Cabe aos docentes se posicionarem politicamente em seguir os desígnios que lhe são enviados ou adotarem em sua prática a reflexão, buscando, nos pequenos espaços oferecidos pelos documentos oficiais, uma oportunidade de construir outra prática, um novo olhar, uma nova atitude política de comprometimento de formação com seus alunos, menos alienada e mais autônoma.

No entendimento desta pesquisa, as propostas curriculares não são para serem reproduzidas e sim problematizadas, pois entram na escola de forma “violenta”, mascaradas de discursos que levam às práticas vazias de ensino. Os professores, enquanto construtores de suas práticas, muitas vezes sem pensar, alienam-se e, alienam também seus alunos.

A situação de reprodução cria uma sensação de facilidade e eficácia em promover a aprendizagem e isto acaba por tornar o currículo algo obrigatório de se reproduzir, de forma totalmente desvirtuada.

2.4. HISTÓRIA REGIONAL MINEIRA E IDADE MÉDIA: APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?

A Idade Média é, portanto, um período desprezado pelos documentos curriculares, que a consideram como algo distante de nossos alunos e de nossa realidade, ligada apenas ao mundo europeu. Seria possível buscar manifestações do período medieval na sociedade pouso alegreense? Será possível encontrar na brecha da história regional, citada pelos documentos como um meio de ligar a realidade dos alunos ao objeto de estudo, a oportunidade de se construir uma nova visão sobre a Idade Média? Essas indagações podem parecer constituir uma tarefa impossível e desconexa em uma sociedade desenvolvida no sul de Minas Gerais, nos oitocentos, período que dista mais de três séculos da data convencionalmente historicamente para o fim da Idade Média (1453).

Mergulhar nas tramas do cotidiano, em que práticas corriqueiras e que passam despercebidas a nossos olhares já cansados de observá-las diariamente, pode ser o caminho possível para traçar as trilhas que levem às raízes medievais de nossa cidade. Apenas fazendo uso da História das Mentalidades, conseguiremos compreender que a construção de determinadas práticas culturais da sociedade brasileira é muito anterior a 1500.

A História das Mentalidades começa a ganhar força após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando a própria historiografia toma rumos diferenciados daqueles que caminhara no século anterior e que culminaria em uma “revolução” de sua prática, segundo Burke (1997). Com ela, os historiadores passaram a perceber que havia uma esfera diversa àquela que estavam habituados a trabalhar em tempos de positivismo, em que apenas os grandes acontecimentos políticos e seus protagonistas mereciam ser registrados pela História.

É nesse momento que se descobre o social. Pessoas comuns e suas práticas cotidianas passam a ter relevância histórica, assim como o domínio fora das atitudes voluntárias e conscientes que aparentemente costumavam definir o corpo político e os comportamentos dos homens, de acordo com Ariès (1998). As atitudes involuntárias, incapazes de serem explicadas pelo imediatismo que permeia nossas expectativas, ou seja, o domínio das mentalidades passou a ser encarado com atenção e cuidado, pois constituiria uma importante característica humana. Seria a mentalidade a estrutura que muda mais vagarosamente dentro de uma sociedade e que une toda uma população, pois formaria para ela o grande traço comum:

O nível da história das mentalidades é aquele do cotidiano e do automático, é o que escapa aos sujeitos particulares da história, porque revelador do conteúdo impessoal de seu pensamento, é o que César e o último soldado de suas legiões, São Luís e o camponês de seus domínios, Cristovão Colombo e o marinheiro de suas caravelas têm em comum. A história das mentalidades é para a história das ideias o que a história da cultura material é para a história econômica (LE GOFF, 1995, p. 71).

Mas quais seriam as heranças medievais que se fazem presentes em nossa mentalidade? Há alguma conexão possível entre a sociedade brasileira e aquela estabelecida na Europa durante o medievo?

A colonização portuguesa, para Franco Júnior (2008), trouxe toda tradição oriunda da Idade Média. Tradição cultural essa, imposta a indígenas e negros e que com

as devidas resistências e contribuições operadas por esses povos, compôs o âmbito cultural de nosso país.

O empreendimento colonial em si já manifesta fenômeno medieval ibérico: o sentimento emanado com a Guerra da Reconquista. Nesse processo, cristãos se unem para expulsar da Península Ibérica os muçulmanos que ocuparam essa região no século VIII em seu processo expansionista e ali permaneceram até o século XV. É no contexto do processo de expulsão dos árabes que se formam os reinos ibéricos de Portugal e Espanha.

Desse modo, a chegada ao Brasil significou o início de uma nova guerra de cristãos contra infiéis. No entanto, o papel desses infiéis era agora interpretado por outro povo: nativos que nunca ouviram falar do cristianismo.

As batalhas seriam travadas em dois níveis, pelas armas e pela imposição ideológica. O resultado deveria ser o mesmo daquele que ocorrera na Europa: extirpar dos novos domínios os inimigos da Coroa Portuguesa ou torná-los seus aliados, através do processo de aculturação.

A relação entre o passado medieval ibérico e a colonização do Brasil descrita acima não é aquela que geralmente ocupa espaço nos manuais escolares, ainda permeados de valores generalizantes, que tendem a suprimir alguns temas e aspectos relevantes dos conteúdos, em favor de outras temáticas. O passado de Portugal no medievo tende a ser suprimido por características de outros países europeus:

(...) ao falarmos de Europa Medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha, Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História, significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. (MACEDO, 2010, p. 115).

Mesmo ocupando um pequeno espaço pelos livros didáticos, esses aspectos não podem ser deixados de lado nas salas de aula. O professor, munido de todo esse conhecimento e amparado pela História das Mentalidades, pode transformar a sua cidade em um grande texto, segundo Barros (2007), que será lido conjuntamente com seus alunos e que juntos poderão traduzir os silêncios manifestados no material didático.

A busca pela herança medieval manifestada na cultura de Pouso Alegre/MG toma esse caminho. Podemos nos defrontar com a permanência de uma cultura oral, principalmente em regiões campestres; os festejos religiosos e seus aspectos profanos; relações familiares; a religiosidade. Comportamentos estes que foram construídos

historicamente e que ainda se manifestam, com maior ou menor força, em nossa sociedade.

A cultura oral¹³ possuía uma grande força na sociedade feudal, uma vez que o analfabetismo dominava a maioria da população, segundo Le Goff (2005). Esse aspecto não foi muito diferente no Brasil durante grande parte de nossa história. Aqui também a oralidade acabou por suprimir a cultura escrita durante muito tempo, sendo este quadro revertido apenas nas últimas décadas.

Os camponeses da Idade Média colocavam nessas histórias elementos comuns de seu cotidiano, utilizavam-nas para ensinar seus filhos, conferindo ânimo a sua dura realidade, encontrando nelas formas de resistência às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, e aos desígnios externos dos grupos dominantes. Durante a noite, após um longo dia de trabalho, as famílias campesinas se reuniam diante do fogo e os contos eram narrados para todos os que estavam ali:

(...) Noel du Fail (...) situou as origens dos contos nas tradições camponesas e mostrou como eles eram transmitidos; porque du Fail fez a primeira descrição por escrito de uma importante instituição francesa, a *veillée*, reunião junto à lareira, à noitinha, quando os homens consertavam suas ferramentas e as mulheres costuravam, escutando histórias (...). Pretendiam elas divertirem os adultos ou assustar as crianças (...), as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando durante os séculos, com perdas notavelmente pequenas (DARTON, 1988, p.32).

Através de instituições como a “*veillée*”, prática cultural francesa, mas que possuía variantes nas diferentes regiões europeias, contos e ensinamentos foram transmitidos de geração em geração pela tradição oral. No trecho abaixo, é discutida a questão da cultura oral, enquanto um momento de aprendizagem. Embora trabalhe com a cultura popular do século XVIII, retrata o processo de aprendizagem na esfera campesina que possuía raízes nos tempos medievais:

Vamos retornar os traços característicos da cultura plebéia do século XVIII. Como é natural, ela mostra certas características atribuídas as culturas “tradicionalistas”. Na sociedade rural, mas também nas áreas manufatureiras e mineiras densamente povoadas (...). O aprendizado, como iniciação em habilitação de adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações... A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras junto à mãe ou avó, mais tarde na condição de empregado doméstico ou agrícola. No que diz respeito

¹³ Princípios ligados à tradição cultural de um povo transmitidos de uma geração para a outra através da oralidade.

aos mistérios da criação dos filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade (...). Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade (THOMPSON, 1998, p. 17-18).

Essa prática cultural se fez presente na cultura popular pouso-alegrense durante muitos anos, como já foi salientado acima. Sentar em torno do contador de histórias constituía um hábito comum em muitos lares da cidade. Escutar as histórias constituía, assim como para os camponeses europeus do medievo, um momento para aprender, entreter-se e também resistir em uma sociedade cujas relações entre dominantes e dominados se assemelhavam àquelas entre os estamentos do medievo:

Minha mãe contava. Ah, tinha dia que ela contava duas histórias, contava de noite, contava de dia, contava pro Dito aprender que ele gostava que ela contasse pra ele aprender... Contava muita história! Causo, ela lia o livro... Cinco páginas do livro e contava a história do começo ao fim... O Dito que guardava todas essas histórias, eu não guardei muito na minha cabeça não, eu não gravei não... Ela contava a da “Nega do Príncipe”... (RIBEIRO, TCC, 2010)

Além da permanência da cultura oral, outro aspecto medieval que se faz presente na sociedade são os diversos festejos que se manifestam no decorrer do ano. Podemos citar como exemplos, as festas em homenagem aos santos, que ocorrem em diversos bairros de Pouso Alegre, assim como o carnaval.

A figura 08 retrata o festejo medieval, em uma obra de Pieter Bruegel: a variedade de pessoas e ações nela retratados descrevem muito mais do que o festejo carnavalesco em si, mas também a variedade dos grupos e relações sociais na sociedade europeia medieval, assim como a mentalidade dominante neste período. Homens e mulheres, sejam eles camponeses, religiosos ou burgueses fazem do carnaval o momento para fugir das tensões sociais que permeiam seu cotidiano e resistir a elas. Bakhtin (1995), ressalta que durante a festa a rígida estrutura social deste momento histórico se dissolvia, e as pessoas poderiam subverter, mesmo que por apenas quatro dias, a linha que provocava a estratificação social, e fugir das determinações religiosas, impostas pelo clero católico dominante.

A imagem também se refere à organização do espaço urbano medieval, com suas casas muito próximas umas das outras, a presença da Igreja Católica, e da taberna, no canto esquerdo da figura, revelando que ali residiam os momentos de descontração usual para a população que habitava as cidades desse período.



Figura 08: BRUEGEL, Pieter. O combate entre o Carnaval e a Quaresma. In: DICKINS, Rosie. **Historia del Arte**: uma guia completa del arte occidental para principiantes. Londres: Usborne, 2011.

Esta festa propriamente dita, segundo Franco Júnior (2008), remonta à Festa dos Loucos da Idade Média, sendo esse o momento em que as tensões que permeavam a vida cotidiana eram extravasadas, as fronteiras sociais se dissipavam e, mesmo por um período determinado, a vida assumia novos contornos. A obra reproduzida anteriormente retrata esse aspecto. As pessoas se divertem de diferentes formas em torno do combate travado entre o risonho Carnaval, sentado sobre um barril, e a esquelada Quaresma, ambos em primeiro plano na obra.

No Brasil atual, essa intencionalidade do carnaval descrita acima e evidenciada a partir da análise da pintura, ainda permanece e se manifesta como umas das grandes festividades nacionais:

No Brasil atual, a despeito de variantes regionais, o carnaval faz a mesma coisa por liberar abertamente a nudez, os gestos eróticos, os excessos alcoólicos. É o mundo ao contrário por valorizar hábitos populares (música, dança, fantasias, carros alegóricos), por colocar no centro da atenção social gente dos estratos sociais desfavorecidos (na função de compositores e passistas). É a utopia de três dias com sua falsa riqueza (fantasias de papel e pedras coloridas), sua ordem social efêmera (definida pelo papel de cada indivíduo no desfile de sua escola de samba), sua vida bem compassada (o ritmo é critério fundamental entre as notas atribuídas ao desfile). (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 93).

Trazer essa nossa herança medieval para o espaço da sala de aula pode contribuir para mostrar aos nossos alunos a proximidade entre a cultura popular de outrora e aquela que se manifesta no presente. É demonstrar que as ações tomadas no passado influenciam a construção do presente, e contribuem para que eles compreendam melhor a realidade que os cerca:



Figura 09: Carnaval em Pouso Alegre, 21 de fevereiro de 2012. Obtido em: www.guiadepousoalegre.com.br. Acesso em: 17/10/2013.



Figura 10: Panfleto de divulgação do carnaval na cidade de Pouso Alegre no ano de 2011. Obtido em: www.culturapa.com. Acesso em 17/10/2013.

As figuras 09 e 10 retratam aspectos do festejo na cidade de Pouso Alegre. As fantasias, a aparente riqueza e o momento de alegria nos reportam diretamente às tradições medievais. Os festejos religiosos ocupavam grande espaço na sociedade feudal. Eram eles que contribuía para dividir o tempo vivido por aquelas pessoas. O ano era, segundo Le Goff (2005), antes de tudo litúrgico. As festas dedicadas aos santos, juntamente com grandes eventos do calendário cristão, como por exemplo, Natal, Páscoa, Pentecostes, contribuía para a organização do tempo no ocidente medieval.

Assim como ocorria no carnaval analisado anteriormente, essas comemorações, para Del Priori (2000), também eram tidas como momentos que retiram as pessoas da dura rotina em que viviam, ideais para se extravasar o excesso de energia das

comunidades e promover a elas momentos de descanso e prazer. Ainda não se confere às comemorações esse mesmo sentido?

A obra expressa na figura 11, do artista Pieter Bruegel reproduzida a seguir nos permite visualizar esses aspectos. Em uma comemoração dedicada a São Jorge, percebemos a presença do sagrado e do profano. Ao fundo, podemos observar uma procissão religiosa, enquanto no primeiro plano, danças, bebidas, comilanças e jogos:



Figura 11: BRUEGEL, Pieter. Quermesse de São Jorge. In: DICKINS, Rosie. **Historia del Arte: uma guia completa del arte occidental para principiantes**. Londres: Usborne, 2011.

A força dessas comemorações em nossa sociedade, como divisoras das escalas do tempo, já não é mais a mesma. Mas não há como negar que essas celebrações ainda compõem importante momento de sociabilidade para a população nas diversas comunidades da cidade de Pouso Alegre. São nas mudanças e nas permanências que encontramos os pontos de consonância com nosso passado medieval.

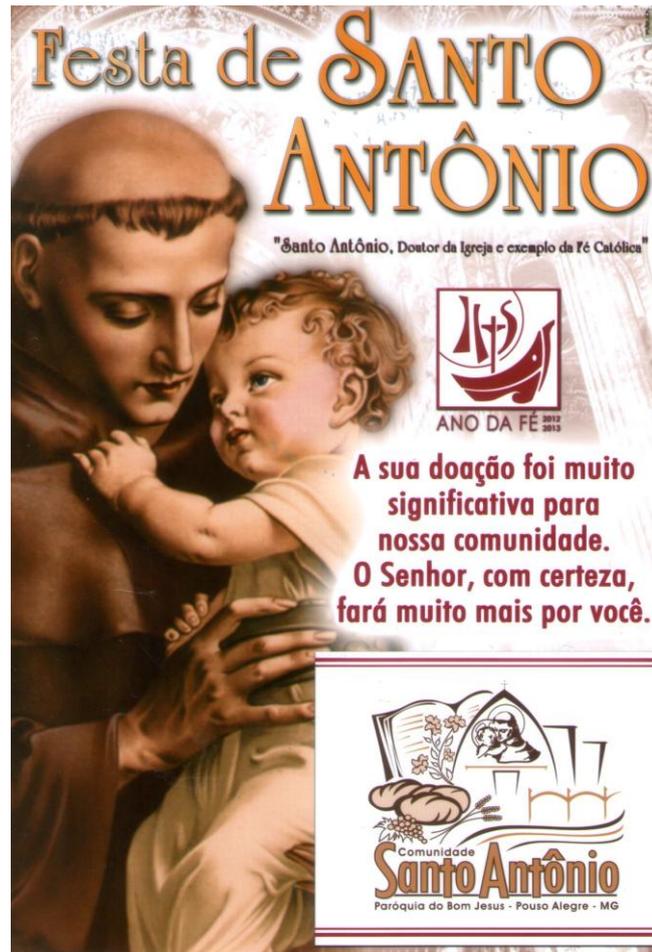


Figura 12: Folheto de agradecimento às contribuições dadas para a realização da festa em a Santo Antônio, em 2013. Arquivo pessoal.

As temáticas aqui discutidas são apenas alguns exemplos da abordagem que pode ser dada à temática da Idade Média, durante as aulas de História. Mas outras reflexões podem ser feitas a partir da análise de nosso próprio cotidiano. A questão da linguagem, o messianismo milenarista que se fez presente com frequência na História brasileira, manifestações no âmbito das festas e comemorações, segundo Franco Júnior (2008), todas essas são práticas que nos reportam diretamente às nossas heranças medievais.

Buscar nossa relação com o medievo não é, portanto, uma tarefa impossível e desprovida de sentido em sala de aula. O âmbito da história regional é rico e passível de exploração a alunos e professores que, através de trabalhos de campo podem percorrer a cidade com olhos e ouvidos atentos, encontrando elementos que indiquem as transformações e as permanências que os liguem a um passado, que a um primeiro momento, pode lhes parecer distante.

É necessário ter em mente que qualquer fonte histórica é passível de ser explorada pela História das Mentalidades, nos diz Le Goff (1995). É nos indícios, nas informações que aparentemente são desconexas, que será possível explorar o passado medieval brasileiro e assim compreender como a existência é moldada pelo passado e o estudo da História emanará sentido aos alunos.

De acordo com Ariès (2014), as questões históricas devem surgir do presente, em seu nível corriqueiro, cotidiano. Somente assim será atribuído valor àquilo que o circunda e irão conferir sentido às reflexões operadas na Educação Básica ou em nível superior. Não se pode restringir o medievo ao período convencionado historicamente para sua existência. O período medieval habita a sociedade ocidental contemporânea e, desprezá-lo ou restringi-lo, como fazem as propostas curriculares analisadas neste capítulo, é negar a essência daquilo que é essa sociedade, daquilo que a constituiu.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: CONHECENDO AS MENTALIDADES

*História das Mentalidades,
história da lentidão na história
(Le Goff, p. 72, 1995).*

Como perspectiva teórica metodológica para compreensão do objeto em estudo partiu-se da visão Le Goff (1990) que entende que todo documento, e aqui pode ser incluído o discurso dos docentes obtido através dos questionários, possui diferentes intencionalidades e, por isso, implícito no contexto que levou a sua construção, para assim ser compreendido. No caso, o contexto que construiu as visões acerca do ensino se relaciona ao projeto de educação burguesa, consolidado desde no século XIX e que afeta a educação brasileira atual, de acordo com Saviani (2006, 2013), e acaba por levar à construção de visões específicas no inconsciente coletivo¹⁴, no nível das mentalidades, no que diz respeito ao ensino de História e sobre a Idade Média.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa quanti-qualitativa, de caráter documental e empírico. Ela foi realizada para compreender como os professores

¹⁴ Conceito cunhado pelo psicólogo suíço Carl Gustav Jung na primeira metade do século XX. Corresponde às experiências vivenciadas pela humanidade de modo geral, e que passam a compor o inconsciente pessoal de cada indivíduo.

de História das diferentes redes de ensino existentes na cidade de Pouso Alegre incorporam, resistem e constroem suas práticas de ensino a partir das orientações da documentação curricular oficial, no que diz respeito às fontes históricas e sobre a Idade Média.

As fontes históricas muito contribuem para o ensino de História, uma vez que permitem ao professor explorar juntamente com seus alunos aspectos que muitas vezes aparecem negligenciados no material didático e até mesmo no discurso dos docentes. A sua utilização permite o aparecimento de novos sujeitos sociais, tramas que foram desprezadas na construção historiográfica e, por consequência, novas interpretações. No entanto, essas possibilidades podem ser reduzidas se o professor tratar esses documentos de forma acrítica, de modo que apenas reproduza a versão dos fatos já consolidados na memória oficial.

No que diz respeito à Idade Média, a reprodução de aspectos negativos já se consolidou como algo comum. A utilização das fontes históricas pode demonstrar ao aluno as muitas faces desse período e desconstruir essas visões generalizantes e preconceituosas, que acabam por afastá-lo de nosso cotidiano, reforçando apenas as suas características pejorativas. De acordo com Le Goff (2008), a compreensão do período medieval não pode ser realizada se houver a abstenção da visão ligada apenas às trevas ou que trate apenas de aspectos positivos, desprovidos de conflitos. O medieval, como qualquer outro período histórico, possuiu momentos com as duas características.

No entanto, quando se trata do ensino desse período histórico, não é isso o que se percebe. O ensino da Idade Média acaba reproduzindo as mesmas temáticas, que não desconstroem as características pejorativas desse momento histórico. Configura-se o medieval, segundo Le Goff (2006), como um período de parco desenvolvimento cultural, e intensidade de conflitos armados, que provocavam uma sensação geral de insegurança. O feudalismo é tratado como um sistema universal sem as particularidades apresentadas em cada um dos locais que se desenvolveu e aparece associado à construção de um modo de vida pautado pela exploração do campesinato, pela nobreza detentora do poder e das terras e pelo clero católico.

Estas características representam alguns dos elementos que são reproduzidos em sala de aula e que levam o aluno a construir uma visão negativa do período medieval. O ensino de História não pode se prender a estereótipos que classificam o período como bom ou mau, positivo ou negativo, e sim promover a aprendizagem de forma a levar o

aluno a conhecer a complexa dinâmica que se constitui a sociedade em qualquer período histórico. Entende-se que seja contemplado, entre outros aspectos, o âmbito da cultura popular medieval, seus aspectos literários, a diversidade das relações entre senhores e camponeses, as diferentes formas de organização e desenvolvimento do sistema feudal. No momento dos estudos, seja focado o que contribua para que o aluno tenha acesso às contradições que se manifestam na história e que diversificam o contexto histórico.

Exemplo desta situação apresentada, observa-se no livro didático adotado em algumas escolas da rede pública de Pouso Alegre - MG, através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, de 2005 a 2007, intitulado “História Crítica”, do autor Mario Schmidt. Nele é possível ver as cores escuras, seja no céu, nas paredes do castelo e principalmente no interior dessa construção, como se ao entrar nela, se defrontaria apenas com a escuridão. Percebe-se aqui a associação realizada entre o medievo e a “Idade das Trevas”.

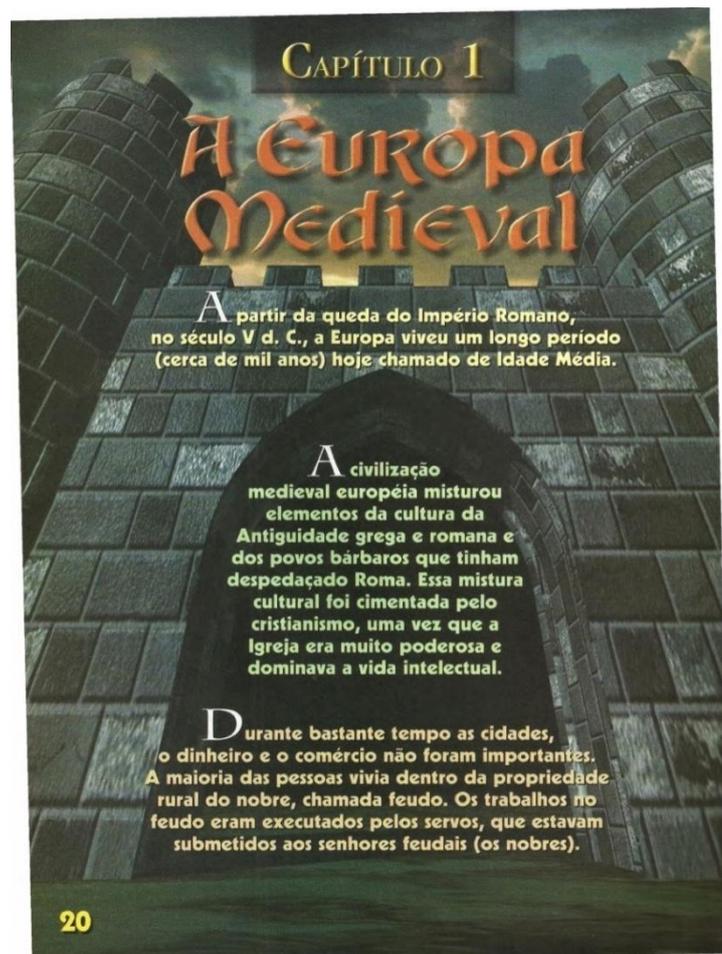


Figura 13: SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica** – 6ª Série. São Paulo: Nova geração, 2002. p. 20.

Nos textos apresentados junto à imagem, é possível observar o papel conferido à Igreja Católica como a instituição dominante da cultura, sendo excluído o rico domínio da cultura popular. Além disso, é possível constatar a submissão do campesinato em relação aos senhores feudais, desprezando as diversas formas de manifestação das relações entre senhores e camponeses e as formas que esse grupo adotou para resistir e reorganizar o seu meio social.

Neste contexto, buscou-se compreender se na prática desenvolvida pelo professor de História no Ensino Fundamental II, estava presente o ato de se reportar às fontes históricas, enquanto um dos meios de efetivar o processo de ensino e aprendizagem, quando se trata do período medieval. Buscou-se ainda descobrir se a utilização desses documentos contribui ou não para a construção de novos olhares a respeito do medievo ou se leva à reprodução das visões pejorativas que foram discutidas anteriormente.

De acordo com o material levantado durante a aplicação da pesquisa empírica, foi possível constatar de imediato que as fontes históricas estavam inclusas na prática dos professores, mas que eram incorporadas de forma acrítica, não sendo exploradas as múltiplas possibilidades que elas oferecem para o ensino de História. Acabam por ser incorporadas de forma ilustrativa, para reafirmar as visões já consolidadas.

Foi observado e constatado, a partir dessa leitura imediata do material levantado, que as fontes históricas constituem um elemento da prática de ensino dos professores de História, mas que são pouco exploradas frente às possibilidades que elas trazem consigo. Essas questões foram o que moveu a análise da pesquisa empírica aplicada.

Para atingir o objetivo geral determinado e responder à problemática enunciada anteriormente, foi construído um encaminhamento metodológico para a pesquisa, que levasse a relação existente entre a prática de ensino do professor de História e a utilização das fontes históricas. Relação esta que pode ser construída de duas formas: ou tende à análise acrítica dos documentos, levando à construção de uma análise que apenas reproduza os fatos já cristalizados na memória social pelo material didático e pela fala dos docentes; ou uma relação que leva à descoberta de outra História emanada dessas fontes documentais. Assim sendo, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos professores de História que atuam no Ensino Fundamental.

Foram aplicados vinte e cinco (25) questionários a professores das redes de ensino pública e privada da cidade de Pouso Alegre - MG, com o objetivo de conhecer

as práticas pedagógicas por eles construídas e buscar entender como elas são afetadas pela documentação oficial imposta pelo Estado ao cotidiano escolar.

3.1- A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A ÓTICA DAS MENTALIDADES

As mudanças passadas pela ciência histórica na primeira metade de século XX trouxeram para o seu âmbito perspectivas de análises que até então haviam sido exploradas de modo isolado, sem estar associadas a um processo de transformação da História. Para Le Goff (1998) aqueles historiadores que se engajaram na renovação historiográfica buscaram superar a História fragmentada, puramente política e a factual, e construir um processo de pesquisa histórica, que trouxesse uma nova visão sobre o passado das sociedades.

Estes buscaram em seus trabalhos abordagens econômicas e sociais, que contribuíssem para a construção de uma História Total, ou seja, uma História que trouxesse todos os aspectos que interferem no cotidiano de um povo. Assim sendo, novas possibilidades de trabalho foram abertas. Outros temas, fontes históricas e perspectivas de análises adentraram o campo historiográfico e promoveram uma verdadeira revolução na sua prática.

A partir dessa prática inovadora, passou-se a considerar que a sociedade se assentava em estruturas, mecanismos que a organizavam e que dariam coerência às relações humanas que se operam em seu meio. Elas não poderiam ser percebidas em uma perspectiva temporal curta, preocupada apenas com acontecimentos isolados no tempo e no espaço, afirma Le Goff (1990).

A evolução e a existência das estruturas estão, portanto, associadas à longa duração, ou seja, a um período de tempo que foge dos anos precisos que caracterizavam os fatos da História positivista e se perde em meio aos séculos. Corresponde a uma construção histórica que foge do domínio daquilo que é consciente aos seres humanos. Práticas culturais que, para Vovelle (1998), de tão repetitivas se tornam automáticas, pouco analisadas, como por exemplo, as relações familiares, os sentimentos em torno da morte e do amor.

Este tempo longo permite compreender como a sucessão e reorganização das estruturas levaram à construção de visões específicas acerca do mundo e que são

carregadas pelos homens para dar sentido às relações operadas em seu meio. Desse modo, pode-se perceber que o domínio das estruturas é mais claramente visualizado quando é adotada a perspectiva de análise de toda uma comunidade, não se dissociando dela nenhum indivíduo. Quando tomamos como base toda a sociedade, podemos observar que muitos dos comportamentos e atitudes se reproduzem, no domínio do cotidiano, independentes da posição social desse indivíduo. É aquilo que liga um povo, acredita Le Goff (1995).

A reorganização das estruturas existentes só é possível quando ocorre um processo revolucionário, afirma o medievalista. Como exemplificação desse fato, pode-se retomar a ideia sobre a existência de uma longa Idade Média, que se estende do século V até o XVIII. Segundo este historiador, só através do processo da Revolução Francesa, ocorrido nos anos finais do século XVIII, a sociedade europeia teria sido reestruturada, a partir da perda de força dos valores constituídos no mundo medieval, como a honra e a fidelidade. Ou seja, apenas através do processo das revoluções burguesas, que um novo modelo de sociedade começa a se delinear, modelo do qual somos herdeiros diretos.

A forma de abordagem tratada no tema de pesquisa até este momento, para o âmbito educacional e da constituição dos sistemas de ensino tal qual se apresentam hoje em nosso país, torna possível compreender que muito das visões que perpassam as mentalidades acerca da educação e sua importância, foram construídas pela sucessão e reorganização de estruturas ao longo da história da educação brasileira. Segundo Saviani (2008), através da evolução das ideias pedagógicas que foram implantadas no Brasil, desde a sua colonização até os dias atuais, formou-se uma mentalidade específica acerca do ensino e da educação. Com isto, é possível encontrar o nascimento da mentalidade em torno do ensino e da educação que pode ser visualizado no Brasil atualmente, desde o processo das revoluções burguesas do século XIX. Por essas revoluções, a burguesia assume o controle político dos Estados e coloca todas as suas instituições a seu serviço. Com as escolas e a educação não seria diferente.

A afirmação desse projeto burguês de educação no espaço europeu, que levou à organização dos sistemas nacionais de ensino e que a fez ser um “direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, p. 5, 2006), teve como principal objetivo promover a construção de uma sociedade que consolidasse a existência da democracia burguesa, implantada pelo processo revolucionário. Transformar os súditos do Antigo Regime em

cidadãos seria o primeiro passo para se superar o problema da marginalidade causado pela ignorância em que se encontrava grande parte das populações. Cabia à educação a transmissão do conhecimento que havia sido acumulado pela humanidade até esse momento. Como o que estava em jogo aqui era a transmissão do conhecimento, os alunos possuíam um papel secundário no ensino. Apenas deveriam dirigir-se às classes, organizadas em fileiras e carteiras, e ouvir aquilo que o professor, grande protagonista desse modelo de ensino, transmitia.

O fracasso desse ideal de projeto educacional não demorou a acontecer. Nem toda a população conseguia ingressar nas escolas e nelas permanecer. E nem todos aqueles que nelas permaneciam conseguiam se adequar ao modelo de sociedade implantado. Este modelo intitulado de “Escola Tradicional” recebeu severas críticas e mostrou a necessidade de reforma.

É nesse processo de críticas que se desenvolveu a “Escola Nova”. O marginalizado deixava de ser o ignorante e passava a ser o rejeitado. A educação passou a privilegiar os aspectos psicológicos do estudante, deslocando-se do eixo do modelo anterior, que estava centrado no professor, para os alunos e o seu processo de aprendizagem:

(...) O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre estes e o professor (SAVIANI, 2006, p. 9).

A implementação do Escolanovismo, em substituição da Escola Tradicional, aparece em nosso país no contexto da eclosão da Revolução de 1930, a revolução burguesa brasileira. Através dela, há ruptura com as estruturas agrárias que dominavam a sociedade até então e confere-se a essa classe social o domínio político e econômico do país. O Estado brasileiro se organiza como outrora ocorrera na Europa, de modo a atender aos interesses da burguesia, iniciando o processo de industrialização do país. Nesse primeiro ciclo, com a construção das indústrias de base:

(...) se o que se resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um “Estado de Compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isso foi, ou não resultado, de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida (SAVIANI, 2008, p. 193).

A criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1931, já revelou a preocupação do governo provisório de Getúlio Vargas em tratar as questões

educacionais no âmbito nacional. Firmou-se um projeto de educação que articulou o trabalho no processo de instrução técnico-profissional e o desenvolvimento da psicologia infantil. Começam a ganhar corpo e se fortalecer em nosso país, portanto, os ideais escolanovistas, que influenciaram as práticas adotadas pelos sistemas de ensino nos anos subsequentes.

No entanto, com a implantação das indústrias de bens de consumo no Brasil na década de 1950, e conseqüentemente, com a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho nessas fábricas, começaram a ser implantadas novas propostas para a educação. Surge uma escola tecnicista, que procurou implementar no âmbito educacional os mecanismos que orientavam o trabalho das fábricas, que passaram a determinar o processo educacional, para facilitar ao aluno integrar-se ao mercado de trabalho e ainda manter a classe trabalhadora sobre controle, fornecendo a ela, segundo Saviani (2013), uma educação limitada e parcial.

A substituição do tecnicismo e da visão produtivista na década de 1970, para a visão mercadológica e neoprodutivista da educação, a partir da década 1990, fundamentada nos ideais neoliberais e materializados nas propostas curriculares, nas legislações e nas políticas em toda a educação nacional, não alterou este quadro. Adotaram-se como princípios a flexibilização, a diversificação do trabalho pedagógico e a constante avaliação do desempenho escolar, como meios de garantir a qualidade dos sistemas de ensino, mas que acabam por produzir o mesmo ensino fragmentado, dissociado dos interesses daqueles que frequentam o espaço das escolas.

Em oposição a esses modelos, surge no Brasil a Pedagogia Freiriana, cujo grande objetivo é promover uma educação que privilegie as camadas populares. Rompendo com o modelo daquilo que Freire (2005) denominou educação bancária, que via o aluno como um ser vazio, e que nele o professor poderia “depositar” os conteúdos, propõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica que desperte nos estudantes a consciência crítica de sua realidade política, econômica e social, que acabe por conduzir a uma Educação como Prática para a Liberdade. Essas ideais compuseram importante elemento nas teorias da educação em anos subsequentes.

No entanto, a opção política do Estado brasileiro consiste em não oferecer uma educação cultural integral a toda população, a ordem burguesa se consolidou no currículo da educação brasileira, através do processo constante de alienação. Não é dada ao explorado a oportunidade de conhecer a sua exploração, pois o processo de alienação

se dá através da recusa do Estado em oferecer uma educação não alienada. As camadas populares acreditam vivenciar de fato a experiência democrática, aceitam o sistema e permanecem presas a essa carga ideológica, “(...) dominador não se liberta se ele não vier a dominar o que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, p. 55, 2006).

A partir do desenvolvimento dessas ideias, e da afirmação da burguesia enquanto detentora do poder político no Brasil, a educação passou a ser vista como um investimento ligado à produção material, pois através dela os recursos humanos seriam qualificados e levariam a um rápido crescimento econômico. O que podemos visualizar desse processo é que a educação foi posta a serviço do Estado burguês, para aumentar os ganhos e consolidar o seu domínio ideológico sobre as demais classes sociais, através da recusa em fornecer aos grupos dominados uma formação educacional que privilegie os reais anseios da sociedade em que se desenvolve.

A implantação e o desenvolvimento da democracia burguesa no Brasil acabaram por determinar as estruturas que regem os comportamentos que se evidenciam na sociedade, o que favorece a formação de uma mentalidade específica acerca do ensino em geral, e aqui do ensino de História no que diz respeito ao período medieval. Percebe-se que todas essas ideias pedagógicas, discutidas anteriormente, coexistem no inconsciente coletivo, alguns princípios de forma mais forte, outros de forma mais superficial, mas que contribuem para a formação de uma dada visão para todos aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos no processo educativo.

Este inconsciente coletivo reforça a ideia de Le Goff (2008) sobre as mentalidades que correspondem a um conceito que muito fora explorado na historiografia a partir do desenvolvimento da Nova História, pois se associa às novas temáticas que essa corrente trouxe para o domínio da História. A ideia das mentalidades se aproxima da Antropologia e da Sociologia, quando procura buscar o que um ser humano, em especial, tem em comum com os demais de seu tempo. Ou seja, é uma História que busca dar conta da coletividade. Portanto, podemos incluir a História das Mentalidades no âmbito da História Estrutural, pois esta também constitui um dos mecanismos de organização das sociedades.

Lidar com essa História é se preocupar com os comportamentos e com as atitudes de um povo diante de um determinado fenômeno. É estar disposto a se embrenhar na leitura de quaisquer documentos que contribuam para levar ao

pensamento de uma sociedade. Formas de agir que se manifestam de forma automática, inconsciente, levando o historiador a se defrontar com outros pontos de interesse:

A História das Mentalidades obriga o historiador a interessar-se mais de perto por alguns fenômenos essenciais de seu domínio: as heranças, das quais o estudo ensina a continuidade, as perdas, as rupturas (...); a tradição, isto é, as maneiras pelas quais se produzem mentalmente as sociedades, as defasagens, produto de retardamento dos espíritos em se adaptarem às mudanças e da inegável rapidez com que evoluem os diferentes setores da história. Campo de análise privilegiado pela crítica das concepções lineares a serviço histórico (LE GOFF, p. 72, 1995).

Em um determinado período, podem coexistir diferentes mentalidades. A origem de uma nova maneira de interpretar o mundo não significa que aquelas que outrora determinaram o pensamento foram superadas. Elas coexistem e acabam por se completar. Por isso, só podem ser entendidas em um nível coletivo e estar associadas à história dos sistemas culturais, sistemas de crenças e valores, de equipamento intelectual no seio dos quais as mentalidades são elaboradas, viveram e evoluíram (LE GOFF, p. 78, 1995).

Consciente desta relação entre as mentalidades e o meio em que elas se desenvolveram, é compreensível a importância dada neste estudo aos contextos de produção das ideias pedagógicas, segundo Saviani (2008). Houve a necessidade dessa pesquisa, para discussão de modo geral. No primeiro capítulo, foi associada à ascensão dos ideais neoliberais no espaço mundial para compreender a criação das propostas curriculares oficiais, cuja análise foi tratada no segundo momento deste estudo. Neste capítulo, mostramos a constituição das ideias nos séculos XIX e XX, para compreendermos a constituição das mentalidades sobre o ensino no Brasil.

Percebemos, através do levantamento dos dados da pesquisa empírica, que princípios ligados à educação tradicional, ao escolanovismo, ao tecnicismo e ao neoliberalismo acabam por coexistir nas mentalidades acerca do ensino. Esse fato resulta em um conflito, pois essas diferentes visões atribuem uma dada funcionalidade para a educação que, nesse processo confuso da coexistência de diferentes ideais, acaba por se perder de vista o papel da atividade educativa para as sociedades. São mudanças como as políticas públicas, o sistema de avaliação, a presença do Estado, que vêm de fora das escolas para serem implantadas de acordo com necessidades que lhes são externas.

Ainda é possível perceber a força dos princípios ligados ao modelo de educação tradicional no inconsciente coletivo dos professores e na própria organização do espaço das salas de aula. O professor aparece enquanto detentor do saber e os alunos como sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem, apenas tomando nota de todas as informações passadas em aula, para reproduzi-las no contexto das avaliações.

No entanto, essa descrição não condiz com as determinações curriculares oficiais que pedem um ensino associado a aspectos do mundo globalizado, como a tecnologia e a preparação do aluno para o mundo do trabalho. O que se percebe, portanto é, a existência de práticas que estão ligadas, em sua maioria, à Escola Tradicional e uma forma de organização dos sistemas de ensino, relacionada a outras concepções.

Uma das convenções que constituem a mentalidade das comunidades acerca do ensino é que em educação as mudanças encontram resistência para se operar. Tomando por base a existência dessas estruturas que dirigem e controlam o inconsciente coletivo acerca do ensino, é compreensível a resistência da comunidade escolar que muitas vezes as considera supérfluas, diante dos reais propósitos para a execução do ensino.

Aqui reside a necessidade de se manter um ensino de História ainda ligado à memorização e à reprodução dos fatos, que não leve à compreensão crítica da sociedade, e à manutenção do medievo, no lugar das trevas. Mudar significaria desestabilizar as verdades já consolidadas. Mesmo que a historiografia caminhe a passos largos e que os documentos curriculares permitam aproximar a História Escolar da História Acadêmica, isso acaba por ser feito de modo superficial, não promovendo mudanças na prática da História Escolar.

3.2. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: MENTALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa empírica consistiu na aplicação de questionários com questões semiestruturadas a vinte e cinco professores de História da rede escolar de Pouso Alegre, interior do estado de Minas Gerais, no período dos meses de novembro a dezembro de 2013 e de fevereiro a maio de 2014. Para isso, foi solicitada a autorização dos gestores escolares, em concordância com a supervisão pedagógica¹⁵, para que os

¹⁵ No estado de Minas Gerais, o supervisor pedagógico consiste no papel de coordenar os trabalhos dos professores dentro de cada unidade escolar.

professores de História pudessem ser os participantes respondentes dos questionários. Foram realizadas durante as reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente, após uma explicação do estudo em questão, da importância de sua participação neste trabalho de pesquisa e da apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para que assim os questionários fossem entregues para o preenchimento pelos docentes.

Os professores participantes dessa pesquisa fazem parte das redes municipal, estadual e particular e atuam no Ensino Fundamental II. A escolha por representantes das três diferentes redes de ensino justifica-se pela necessidade de analisar como o impacto das diferentes ideias pedagógicas se refletem no ensino da Idade Média no Ensino Fundamental e como são apropriadas no momento de forjar uma prática de ensino diferenciada.

O questionário foi organizado em três partes. Na primeira buscou-se conhecer o perfil profissional dos docentes, para compreender sua formação no intuito de analisar as práticas de ensino por eles adotadas. Segundo Guimarães (2003), a visualização dessa formação e das condições de trabalho é imprescindível para o entendimento da prática desenvolvida em sala de aula.

Nesta primeira etapa, os dados foram compilados e organizados em tabelas, para facilitar a visualização e comparação das práticas adotadas com o período de formação dos professores. A tabela I a seguir apresenta dados relativos à formação dos professores, tanto em seu momento inicial, quanto na formação continuada. Buscaram-se os dados relativos à sua graduação e pós-graduação e se existia formação continuada. Na tabela II, apresentaram-se os dados profissionais dos participantes, revelando a sua situação funcional, o tempo de docência, o tempo na unidade escolar, a modalidade de ensino em que atuam e a rede em que trabalham.

Os participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2... P25 para garantir questões éticas que envolvem a pesquisa em Educação e também em cumprimento ao protocolo do projeto desta pesquisa realizado no Comitê de Ética – CEP de Humanas¹⁶.

Tabela I - Perfil de Formação Profissional dos Participantes da Pesquisa

Participante	Formação inicial	Pós-Graduação	Ano de conclusão da graduação	Formação continuada
P1	História	Especialização	2006	Não

¹⁶ Esta pesquisa foi submetida ao CEP de Humanas, sob o protocolo número 391.304, de 09/09/2013.

P2	História	Especialização	1995	Sim
P3	História	Especialização	2001	Não
P4	História	Especialização	2002	Não
P5	História	Especialização	1990	Sim
P6	História	-	2010	Não
P7	História	-	2010	Não
P8	História	Especialização	2009	Não
P9	História	-	2004	Não
P10	História	-	1991	Sim
P11	História	Especialização	2005	Sim
P12	História	-	2009	Não
P13	História	Mestrado	2012	Não
P14	História	Especialização	1999	Não
P15	História	-	2010	Não
P16	História	-	2013	Não
P17	Magistério e História	Especialização	1996	Sim
P18	História	Especialização	2011	Sim
P19	História	Especialização	1999	Não
P20	História	-	1998	Não
P21	História	Especialização	1996	Não
P22	História	Especialização	2006	Não
P23	História	Especialização	2002	Não
P24	História	-	2000	Não
P25	História	-	1991	Não

As tabelas aqui apresentadas cumprem o papel de retratar qual professor de História foi o participante da pesquisa porque, a partir da compreensão, criam-se as possibilidades de análise e das categorias construídas na segunda e terceira parte do questionário, constituídas de questões abertas, o que possibilitou uma liberdade de expressão do participante em descrever a sua prática de ensino de História.

Tabela II - Perfil Profissional dos Participantes da Pesquisa

Participante	Situação funcional	Tempo de docência	Tempo na unidade escolar	Modalidade de ensino que atua	Rede que trabalha
P1	Efetivo	07 anos	02 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P2	Efetivo	17 anos	14 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública municipal e estadual
P3	-	10 anos	04 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Particular
P4	Efetivo	10 anos	08 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública estadual
P5	Efetivo	24 anos	10 anos	Ensino Fundamental II	Particular
P6	Designado	04 anos	04 meses	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P7	Designado	04 anos	03 anos	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P8	Designado	06 anos	04 meses	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P9	Designado	04 anos	02 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P10	Efetivo	22 anos	15 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal e estadual
P11	Designado	02 anos	02 anos	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P12	Efetivo	03 anos	08 meses	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P13	Designado	02 anos	02 meses	Ensino Fundamental II	Pública municipal

P14	Efetivo	30 anos	30 anos	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P15	Designado	06 anos	06 meses	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P16	Designado	02 anos	03 meses	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P17	Efetivo	17 anos	14 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P18	Designado	02 anos e seis meses	03 meses	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública municipal
P19	Efetivo	20 anos	04 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P20	Efetivo	14 anos	09 anos	Ensino Fundamental II	Particular
P21	Efetivo	16 anos	13 anos	Ensino Fundamental II	Pública municipal
P22	Efetivo	05 anos	04 anos	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P23	Efetivo	10 anos	04 anos	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P24	Designado	08 anos	04 meses	Ensino Fundamental II	Pública estadual
P25	Efetivo	21 anos	15 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública estadual

Na segunda parte do questionário, foram coletados dados que permitem conhecer a relação que os professores estabelecem com os PCNs e o CBC/MG e se há o trabalho com fontes históricas em suas aulas. Procurou-se compreender se este emprego foi por mera determinação da documentação curricular oficial ou se os participantes consideram as fontes como importantes recursos para o desenvolvimento da aprendizagem em História.

Na terceira e última parte do questionário, encontram-se questões relacionadas ao ensino de História Medieval no Ensino Fundamental, que possibilitaram a análise das representações acerca do medieval construídas durante as aulas e, também, se os professores se reportam às fontes históricas para tratar dessa temática, levando a formação de outros olhares a respeito da Idade Média.

Através da análise das respostas, foi possível visualizar aspectos relativos àquilo que conduz e constrói a prática dos professores e sua mentalidade acerca do ensino de História e sobre a Idade Média. Através da difusão dessa mentalidade, conceitos relativos ao ensino são reproduzidos ao longo da História e passam a compor o imaginário coletivo das sociedades.

Estas questões ainda possibilitaram perceber as relações que os docentes possuem com as orientações dadas pela documentação curricular oficial, resistindo ou reproduzindo seus desígnios e assim compondo a dinâmica da História no espaço de sala de aula. Le Goff (2006) compara o ofício do professor ao do pianista que, através da leitura e da execução daquilo que consta nas partituras, confere vida a sua obra. O professor de História, em contato com esse universo de informações que perpassa cotidianamente a sua prática, dá vida à História. Uma história própria, diferenciada, que se constrói a partir do contato com a dinâmica escolar.

CAPÍTULO IV

FONTES HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DE VISÕES SOBRE O ENSINO DA IDADE MÉDIA

A imagem que ele nos proporciona (...) é a imagem não de uma história imóvel, mas a de amplos pedaços de história, sucessão de estruturas ou de modelos de comportamento, que mais do que se sucederem, se sobrepõem e se encaixam como as telhas de um telhado . (VOVELLE, p. 75, 1998).

Neste capítulo, trabalhou-se com as análises realizadas nas partes B e C dos questionários aplicados aos vinte e cinco (25) professores, participantes da pesquisa. Foram construídas categorias de análises a partir das respostas às questões que compunham estas partes do questionário aplicado. Esta categorização teve por finalidade averiguar as práticas de ensino de História no uso das fontes e da abordagem dada à Idade Média.

Os aspectos analisados nas construções dessas categorias permitiram conhecer, descrever, compreender e problematizar a prática de ensino, os conteúdos elencados e a forma de apropriação desses conteúdos pelo ensino de História no Ensino Fundamental. De acordo com Guimarães (2003), a trajetória do professor de História se constitui na coletividade deste profissional com seus pares, configurando a sua prática docente aos traços de luta e de resistência.

4.1 – ANÁLISES DAS CATEGORIAS: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO, FONTES HISTÓRICAS E IDADE MÉDIA

As dezesseis questões (fechadas e abertas) da Parte B e Parte C do questionário objetivaram conhecer como os professores se apropriam das fontes históricas como recurso didático durante o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, e também como elas contribuem para o desenvolvimento do ensino acerca do período medieval. Foram pontuadas, de acordo com cada questão, categorias que possibilitam conhecer melhor a realidade do uso destas fontes.

A organização dos dados em gráficos e tabelas possibilitou objetivar a observação, análise e exame dessas categorias. Algumas expressões destacadas nos gráficos aparecem com maior frequência nas respostas dos participantes, o que permitiu o agrupamento das questões afins e observação, aquilo que mais influencia a formação das visões sobre as temáticas exploradas nas questões.

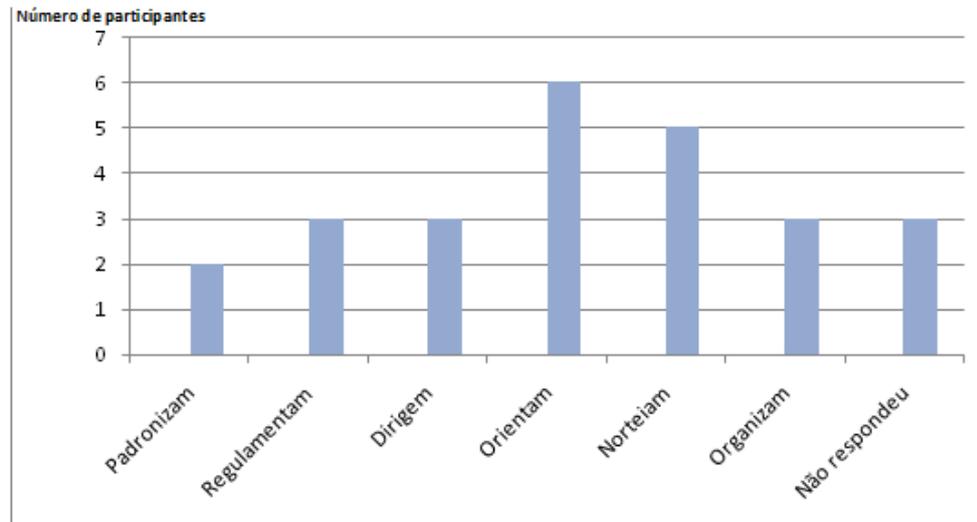
4.1.1. 1ª Categoria: O Currículo Enquanto Diretriz Norteadora

As duas primeiras questões da Parte B do questionário procuraram investigar a relação que os docentes estabeleciam com a documentação curricular oficial do Estado e como ela influencia a prática de ensino no universo de sala de aula, desenvolvida pelos professores. Influência esta que de modo indireto contribui para edificar uma dada visão sobre a Educação e o ensino de História, como foi problematizado a seguir.

Primeiramente, foram apresentados os dados coletados a partir do gráfico 1. Em seguida, as problematizações realizadas do confronto com as opiniões dos participantes do estudo com a perspectiva teórica adotada.

Durante o processo de análise e compilação dos dados, foi possível organizar em sete grupos diferentes as expressões que apareciam com maior frequência nas respostas dadas às questões. Embora não tenham sido as mesmas, destaca-se o papel do currículo enquanto aquilo que orienta e norteia a prática docente, mostrando a influência direta existente entre as orientações oriundas desses documentos nas ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Gráfico 01: Significado das Propostas Curriculares na Prática de Ensino



De acordo com Saviani (2008), ao longo da história da educação brasileira, todas as reformas que afetaram o trabalho do professor dentro da sala de aula foram pensadas fora da escola por aqueles que indiretamente estavam envolvidos no dia-a-dia escolar. Isso fez com que as necessidades da escola nunca fossem levadas em conta no processo da formação curricular e na constituição das políticas públicas para a Educação.

Ao professor e a todos aqueles que atuam no espaço escolar cabia apenas seguir aos desígnios externos, enquanto um “norte”, uma “diretriz”, aquilo que viera para “orientar” e “conduzir” a prática de ensino. Refletir sobre o currículo, analisá-lo e questioná-lo não constitui um hábito para os profissionais que atuam na Educação Básica, que forjaram sua mentalidade de modo externo a esse processo e, que por este fato, enxergaram o currículo apenas como algo a ser seguido, sem a necessidade de se levantar quaisquer questionamentos acerca dele. Quatro dos participantes apontaram o currículo enquanto algo que norteia e orienta o ensino, refletindo a relação descrita acima:

(P9): *Para a orientação do professor na sala de aula.*

(P14): *É utilizado como um norteador no currículo básico complementando o conteúdo.*

(P15): *Os documentos são responsáveis por orientar o ensino de história no que se refere aos temas que serão trabalhados durante o Ensino Fundamental.*

(P20): *Orientam o ensino.*

Estas falas retratam o reflexo do contato com a própria documentação que se descreve como algo encarregado de orientar a Educação Nacional, no caso dos PCNs,

segundo Brasil (1998), ou no caso do CBC, na educação mineira. Ambas constituídas por realidades culturais e humanas múltiplas, cuja busca por contemplá-las teria sido o grande objetivo da documentação. Por isso, Guimarães (2003) aponta como grande característica da constituição desses documentos o multiculturalismo.

Percebe-se a partir destas respostas obtidas que a formação do professor de História não está atrelada ao desenvolvimento de uma postura que o leve a questionar os desígnios externos que afetam as escolas e interferem no desenvolvimento de sua prática de ensino. Assim, desprovidos de criticidade os professores tomam o currículo como algo a ser seguido sem questionamentos, e que atua de modo a conduzir as ações desenvolvidas em sala de aula.

O caráter unificador desses documentos, também descrito em seus textos, é salientado:

(P18): Regimentar e unificar as propostas de ensino em todo país e no estado mineiro, respectivamente.

(P20): São documentos que regem os sistemas de ensino e contribuem para a construção dos materiais didáticos, planos de ensino e metodologias.

As mentalidades, para Le Goff (1995), são constituídas em grupo, ao longo dos séculos. Por isso, é possível compreender o padrão da maioria das respostas dos docentes com relação a essa questão, não sendo surpresa a visão que os professores têm do papel dos PCNs e do CBC. Guimarães (2003) salienta que a constituição profissional do professor se dá através do contato com a documentação proveniente de fora das escolas, com outros membros da sua categoria profissional, com as diferentes fases da sua formação (inicial e continuada), entre outros aspectos. Tudo isso acaba por constituir as mentalidades do professor de História, que tem uma forma particular de tratar a Educação, sua disciplina e as metodologias possíveis para ensiná-la. Em meio às particularidades que existem em cada resposta do questionário, sobrepõem-se os traços comuns, as provas da existência, do que Le Goff (1995) denomina como inconsciente coletivo, constituído ao longo dos séculos e que ainda influi na percepção do mundo de todo um grupo de pessoas.

No entanto, essas particularidades constituem outro importante ponto de reflexão. Abaixo observamos a colocação de (P14) que chama a atenção pelo fato de considerar o currículo enquanto algo que apenas complementa o conteúdo, ou seja, esse

participante considera as temáticas históricas, a serem tratadas no Ensino Fundamental, como algo superior à documentação oficial:

(P14): É utilizado como um norteador no currículo básico complementando o conteúdo.

Essa visão, segundo Bittencourt (2009), é fruto do caráter conteudista que predominou durante muitos anos no ensino de História, herança da influência positivista na composição dessa disciplina escolar. Para esse método de produção historiográfica, os fatos deviam ser descritos de acordo com a documentação levantada pelo historiador, sem reflexões. A fonte histórica era considerada um instrumento da verdade e, por isso, sem a necessidade de enfrentar qualquer tipo de questionamento.

Introduzido nas escolas de primeiras letras, ainda no período imperial da História Brasileira, como apontado no segundo capítulo deste trabalho, o ensino de História era utilizado como um meio de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e os valores patrióticos, ao tratar em seus temas os heróis nacionais. Os fatos históricos se sobrepunham a quaisquer reflexões sobre eles. Tratavam apenas da verdade e não havia necessidade de questionar a verdade. Desse modo, os conteúdos se sobrepõem ao currículo, que aparece para (P14) com uma função complementar, além da dirigente, apontada pelos demais participantes do estudo.

(P12) abaixo mencionou divergências existentes entre os conteúdos apontados pelos PCNs e o CBC. Essas divergências são fruto dos próprios objetivos que constituem cada um dos documentos. Enquanto o primeiro possui uma abrangência nacional, o segundo está relacionado à educação mineira:

(P12): Os PCNs são importantes, pois tem a proposta de unificar e guiar o ensino em âmbito nacional. Já o CBC propõe conteúdos não condizentes com o PCN.

Apenas alguns conteúdos do CBC não são condizentes aos PCNs. Como foi apontado pela análise dos protocolos, não há divergências no que diz respeito aos objetivos dos dois documentos, mostrando que a finalidade para o ensino de História é a mesma, ou seja, a formação da cidadania e o preparo para a vivência democrática. Isso se manifesta no processo de seleção dos conteúdos, que acabam por reunir temas comuns.

Esta condição permite pouca reflexão sobre o currículo e demonstra que os professores possuem pouca consciência sobre sua função, o que torna inviável a execução daquilo que os PCNs trazem em sua introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aulas, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar (BRASIL, p.15, 1998).

Quanto à educação privada, um aspecto se sobressai. A adoção de apostilas enquanto material didático e a pressão oriunda dos coordenadores e pais de alunos em que se dê conta de cumprir o conteúdo das mesmas, fazem com que os docentes encarem a apostila enquanto única estratégia de ensino a ser seguida. Não constitui como prática questionar o material adotado pela escola, apenas segui-lo, residindo aqui a ideia de que a garantia de uma qualidade a ser alcançada está focada no seu bom uso.

O aspecto que mais sobressai sobre o uso das apostilas reside em ser aquilo que supre a necessidade do professor em ter algo que conduz sua prática, eximindo-o de maiores preocupações no preparo de suas aulas, em organizar atividades diversas de um mesmo conteúdo ou até de deixar que seus alunos criem soluções para as questões. Seja na educação pública, com a documentação curricular oficial, seja na educação privada, com as apostilas, o professor quase sempre aponta para necessidade de algo para orientá-lo, norteá-lo, fruto do direcionamento a que sempre esteve submetido o ensino.

(P3): Na minha prática pouco impacto, pois na rede particular predominam-se as apostilas.

Quando questionados se existia o impacto dos documentos na prática docente desenvolvida pelos professores, foi constada a seguinte situação. Dos vinte e cinco (25) participantes, vinte e quatro (24) alegaram que sua prática estava influenciada de algum modo pela documentação. Apenas um (1) participante alegou que não estaria influenciado por ela, uma vez que atua na rede privada e que ali a grande influência era proveniente do material apostilado.

Mais uma vez, o papel direcionador do currículo aparece evidenciado na fala dos participantes, através de palavras como “determinam”, “constroem os planejamentos”,

“orienta” e “formulam”, refletindo a construção de uma prática alienada e que acaba por ser colocada a serviço dos interesses do Estado.

Para Saviani (2006), a libertação da sociedade de seu estágio de alienação só será possível a partir da aquisição de conhecimentos dominados por aquela parcela ínfima da população, que desfruta de uma situação de privilégio frente aos demais. Enquanto o ensino estiver submetido apenas aos interesses do Estado, que atua na manutenção dos privilégios desses grupos, este quadro tende a se manter e a prática continuará sendo desprovida de sentido.

Quanto se trata do ensino de História, percebemos que esta prática tende à manutenção do seu caráter reprodutivista de informações consolidadas historicamente, sob a falácia do desenvolvimento da cidadania e da experiência democrática, quando na verdade tende apenas à preparação do aluno para ingressar nesse mundo capitalista, como apenas mais um elemento do sistema que o reproduz, admira-o, e que se tornou incapaz de transformá-lo.

4.1.2. 2ª Categoria: Fontes Históricas como Instrumento de Alienação

As demais questões que compõem a Parte B do questionário se encarregaram de averiguar a relação estabelecida pelos participantes do estudo com as fontes históricas, enquanto um meio de efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Muito se tem falado a respeito de novas metodologias para o ensino de História: a recente produção historiográfica, documentos oficiais provenientes dos departamentos governamentais, e a produção didática adotada pelas instituições de ensino. Todas convergem para um mesmo ponto quando determinam a incorporação das fontes históricas nos trabalhos realizados em sala de aula.

Reconhecidos pesquisadores e pesquisadoras do ensino de História de diversas universidades brasileiras atuais, como Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP), Carla Bassanezi Pinski (UNICAMP), Leandro Karnal (Ifch/Unicamp), Selva Guimarães (Ufu) e Nilton Mullet Pereira (UFRGS) afirmam que esses documentos propiciam o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos, que possibilitarão aos alunos desempenharem com propriedade e consciência o sua função social.

Vinte e um (21) participantes do estudo afirmaram perceber nos documentos uma exigência quanto ao uso das fontes históricas em suas aulas, acompanhando essa tendência metodológica no que diz respeito ao ensino de História. Alegaram, em sua maioria, que a utilização dos documentos, para o PCNs e o CBC/MG, diversifica as aulas e contribui para o desenvolvimento de metodologias válidas para ensinar os conteúdos:

(P1): No CBC elas aparecem atreladas aos temas e aos eixos temáticos.

(P10): Elas são apontadas como caminhos possíveis para se ensinar história.

(P20): Os documentos colocam as fontes como recursos para se ensinar história.

No entanto, dois (2) dos participantes não encontram exigência alguma no que diz respeito a essa temática. Um alega desconhecimento com relação à documentação curricular oficial, pois esta não influiria em sua prática. Outro menciona que os documentos apenas apontam o desenvolvimento de competências e habilidades, não contendo nenhuma indicação metodológica:

(P2): Não tenho acesso aos documentos, pois não influenciam a minha prática.

(P11): Não. Apresenta o “desenvolvimento” de competências e habilidades. Absurdamente como desenvolvimento burocrático.

Para outros, no entanto, seria possível constatar que as fontes históricas são associadas apenas a alguns temas, não havendo nenhuma exigência a respeito de sua utilização:

(P7): Ainda é pequena, mas já tem a indicação do uso de fontes históricas como ferramenta para desenvolver as habilidades em alguns tópicos, principalmente no Ensino Médio. No CBC do Ensino Fundamental é menor essa sugestão.

(P21): Existe em alguns conteúdos a menção do uso de fontes históricas, porém, não em todo o processo.

A existência de uma maioria, percebendo a exigência da documentação curricular acerca das fontes históricas, revela que a formação inicial e continuada tem se preocupado em incluí-las enquanto recursos para se ensinar História. No entanto, a desconsideração de alguns frente às orientações metodológicas dos PCNs e do CBC revela que os documentos curriculares e as metodologias por eles apresentadas ainda não foram incorporados por todos os docentes, ou ainda, que no desconhecimento das exigências, uma prática de ensino independente esteja sendo consolidada.

Este fato chama a atenção, pois todos os participantes, ou seja, os que reconhecem e os que não reconhecem a exigência nos PCNs e CBC/MG a respeito dessa metodologia, relataram que utilizam as fontes históricas em suas aulas, principalmente porque percebem a importância desses recursos enquanto um meio de desenvolver as temáticas a serem tratadas nas aulas.

É demonstrada a percepção de que as fontes trazem para o espaço da sala de aula uma variação, seja na organização da aula em si ou na forma de abordar os temas. Para Le Goff (1990), esse fato é fruto da relação que o historiador constrói junto à documentação por ele utilizada. É na leitura e interpretação da documentação, associadas à visão de mundo que este profissional detém que as temáticas históricas ganham vida e são passíveis de análise, que tende a ser uma análise particular para cada historiador, uma vez que ela é influenciada por sua própria vivência.

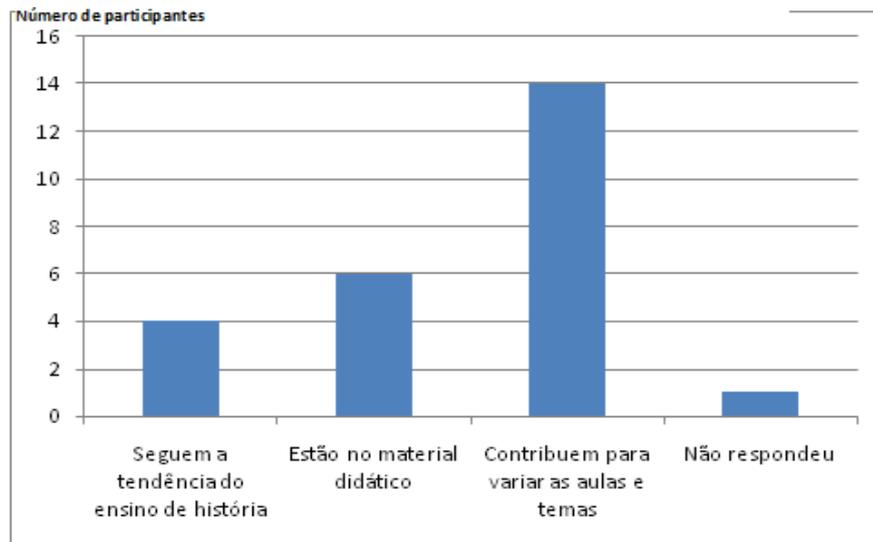
(P5): Geram contra-pontos da bibliografia social ou a oficial.

(P23): Elas contribuem para diversificar as aulas.

Outro aspecto que ressalta desse fato advém dos discursos que permeiam a educação. Sempre é mencionada ao professor a necessidade de reconstruir a sua prática, adaptá-la aos interesses dos alunos de seu tempo. Exigência esta que passou a ser, segundo Saviani (2006), inclusa no ensino a partir da introdução dos ideais escolanovistas no Brasil, ainda na primeira metade do século XX.

Ao longo das décadas, os profissionais da educação aderiram a este discurso e passaram a incluí-lo para descrever a sua prática ou as ferramentas por eles utilizadas. Quando questionados a esse respeito, os participantes trazem à tona um discurso que permeia cotidianamente o seu exercício profissional, assim como também as falas que ouviam enquanto alunos de graduação e até mesmo na Educação Básica. Convencionou-se que ser professor é estar em busca do novo, daquilo que desperta o interesse do aluno para a sua disciplina e que seja capaz de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Este fato passou também a compor as mentalidades acerca do ensino e da profissão docente. Esta justificativa e as demais apontadas pelos participantes foram agrupadas no gráfico a seguir:

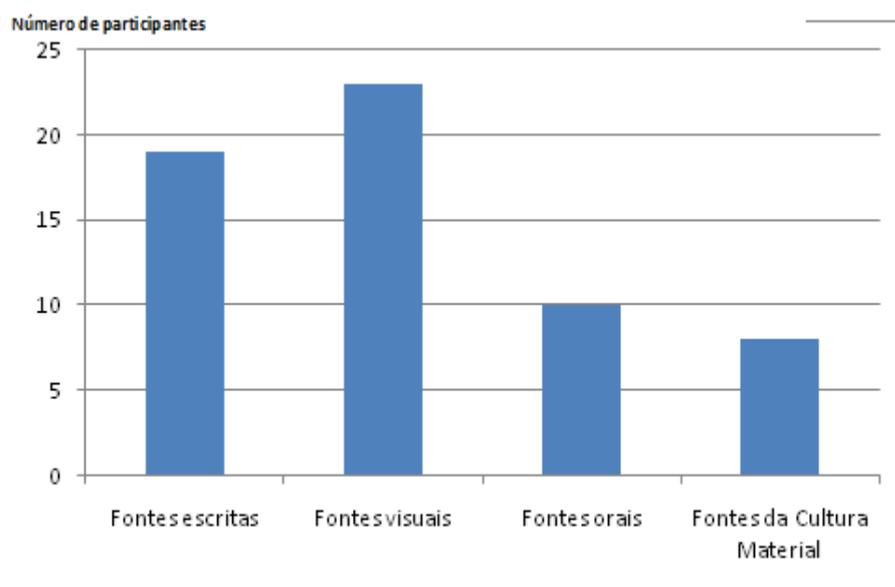
Gráfico 02: Razão da Utilização das Fontes Históricas nas Aulas de História



Além da variação dos temas e das aulas, também foi apontado como justificativa o fato de as fontes estarem presentes no material didático (6 participantes), ou ainda, estarem seguindo a tendência atual para o ensino de história (4 participantes). Apenas um (1) participante não respondeu a essa questão.

A seguir, foram questionados sobre quais seriam as fontes históricas dominantes durante as aulas e também o porquê de sua escolha. Neste aspecto, foi possível levantar a seguinte situação:

Gráfico 03: Tipologia de Fontes Históricas



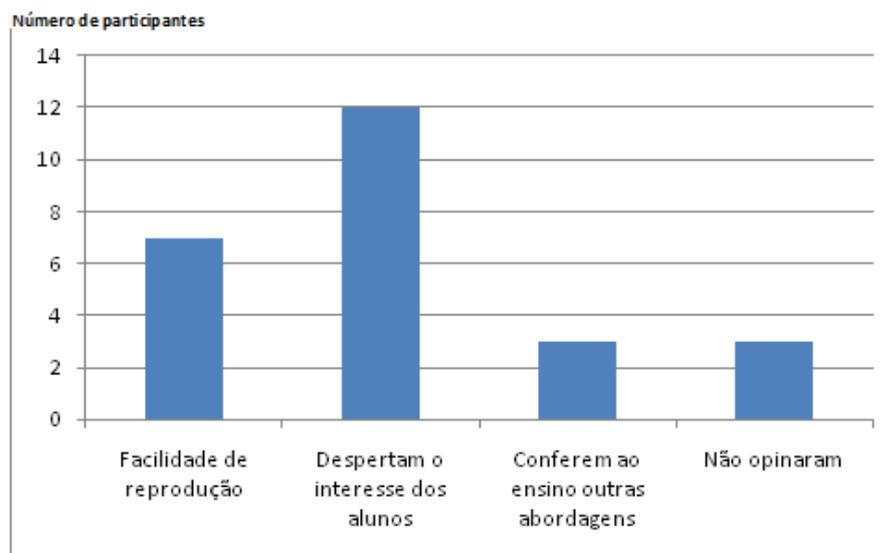
A maioria dos participantes apontou que utiliza as fontes escritas e visuais em suas aulas. Ao relacionarmos com os dados do gráfico quatro (4), percebe-se que são apontadas como fontes capazes de despertar o interesse dos alunos e que ainda são mais facilmente encontradas ou reproduzidas no espaço escolar. Presentes no material didático adotado e na internet, essas fontes são de fato um elemento comum no ensino de História. Para Saliba (2010), não podemos desprezar o potencial da imagem, enquanto recurso válido para o ensino. Os alunos pertencem a um contexto histórico em que o peso da imagem é extremamente relevante e saber se apropriar dessa tipologia de fontes históricas é conferir ao ensino de História uma relevância aos olhos daqueles que se dedicam a seu estudo:

(P5): *Observar os interesses quando se veicula imagem, movimento. Novas gerações são ansiosas por imagem e som.*

(P13): *As imagens muitas vezes retratam ainda outras fontes, mesmo que de uma forma indireta.*

(P21): *Através da imagem o cognitivo do aluno é despertado de forma mais eficiente.*

Gráfico 04: O Porquê do Uso das Fontes Históricas



Ao cruzarmos esses dados apontados no gráfico (3) e (4) com aqueles representados pelo gráfico (2), uma situação chama a atenção. No primeiro, os participantes apontaram que utilizavam as fontes históricas, pois elas se encarregavam de variar as aulas e conferir aos temas novas abordagens. Agora, quando questionados sobre o porquê da escolha de determinada fonte em detrimento de outras, as respostas convergiam para o interesse dos alunos e para a facilidade na reprodução desses

documentos. Apenas três (3) participantes continuaram a alegar que as fontes históricas propiciam aos temas abordagens que fogem àquelas convencionais.

Estes dados demonstram que as fontes históricas estão incorporadas ao discurso docente, mas de modo acrítico, pouco reflexivo, tal qual aparecem nos documentos curriculares oficiais, constituindo parte da alocução a respeito das mudanças no ensino de História. As fontes passam a pertencer à prática, não como um meio de suscitar novas abordagens, mas como um meio de reafirmar a memória oficial já presente nos livros didáticos.

Bittencourt (2009) salienta que este trato acrítico aos documentos faz com que os professores percam a possibilidade de renovação das temáticas históricas, mantendo o ensino dessa disciplina no seu mesmo lugar comum. Esse fato é fruto da relação já descrita anteriormente, em que as escolas sempre foram encaradas não como um ambiente de construção de suas próprias pedagógicas, mas sim como um lugar de execução das práticas pensadas fora dessa instituição. Desse modo, as falas provenientes dessa documentação acabam por fazer parte das mentalidades do ensino.

Além disso, a desvalorização histórica do magistério fez com que esses profissionais sempre possuíssem longas jornadas de trabalho, o que acabou por não propiciar o estudo e a adoção da postura crítica frente aos desígnios externos e a sua própria prática, o que para Guimarães (2003) leva à constituição de uma classe profissional e à formação da mentalidade comum ao professor de História com seus pares.

Desse modo, as fontes históricas não aparecem como recursos destinados a promover um novo ensino de História, que desperte no aluno o espírito questionador frente às realidades já consolidadas. As fontes são tratadas apenas como metodologias que tendem a reproduzir o caráter alienante em que se encontra o ensino. Em consonância com a documentação curricular oficial, a prática de ensino em História reproduz a mesma visão de mundo, verdades construídas por aqueles que sempre detiveram o poder.

4.1.3. 3ª Categoria: “Idade Média Escolar”/ “Idade das Trevas”.

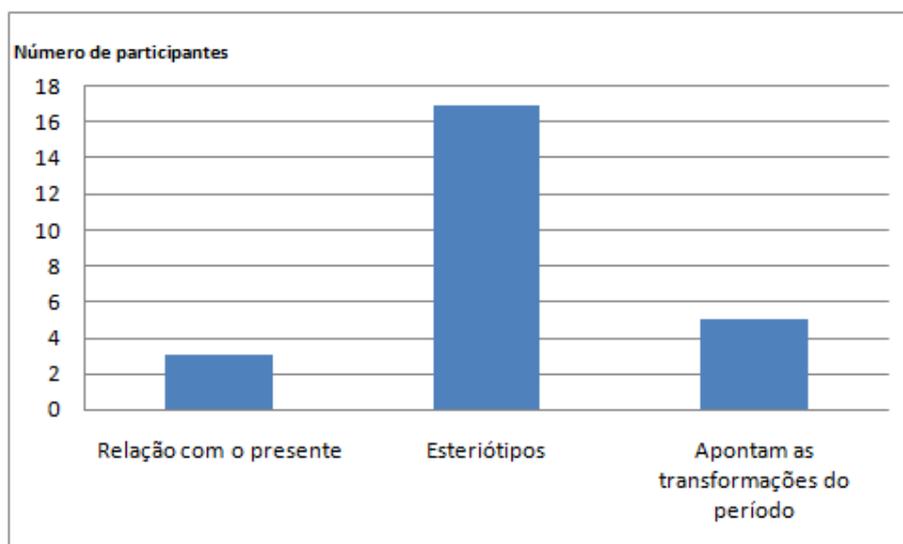
As análises das oito questões que compunham as respostas dadas pelos participantes deste estudo na terceira parte do questionário, denominado aqui como parte C, levantaram as relações que os professores estabeleciam com o período

medieval e investigaram como isto influenciou na construção de uma determinada prática de ensino acerca desse período, usando para tanto, as fontes históricas enquanto recurso.

Para a composição dessa categoria foram agrupadas as questões que se relacionavam à concepção que os docentes possuíam sobre a Idade Média e o seu ensino, a importância do estudo desse período para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental e, por fim, como o medieval é retratado nos materiais didáticos.

Assim como nas categorias anteriores, os dados foram organizados na forma de gráficos para facilitar a leitura e compreensão dos dados, assim como o levantamento de questões e análises sobre eles.

Gráfico 05: Concepções dos Participantes Acerca da Importância do Estudo da Idade Média



Quando questionados sobre a concepção que possuíam sobre o período medieval, (17) dezessete participantes deste estudo recorreram a imagens estereotipadas do medieval, construídas pela historiografia e que tendem a caracterizar o período medieval ainda como a “Idade das Trevas”, do sofrimento, das doenças e da fome. Ou ainda, recorrem apenas aos conteúdos envolvidos no estudo do período, presentes nos livros didáticos, para caracterizá-lo, como se não houvesse a possibilidade de existência de outras características, que não fossem aquelas contidas nos materiais. As falas abaixo exemplificam este fato:

(P2): Período de predomínio da fé, descentralização política e vida predominantemente rural.

(P5): Ruralização, Descentralização, retrocessos sociais, ideológico religioso católico.

(P8): Período em que a sociedade europeia vivenciava uma fase turbulenta, inexistência de poder político centralizado, domínio da religiosidade.
P(25:) Período entre a Idade Antiga e a Idade Moderna.

As opiniões destacadas retratam como o processo da construção de uma visão negativa sobre o medieval influi na visão dos professores acerca desse período. Esta relação que ainda prevalece no ensino deste período remonta ao século XV, durante a Renascença, e ganha impulso durante o “Século das Luzes”. Para Le Goff (2007), tanto os renascentistas, quanto os iluministas, tinham um grande desprezo pela civilização medieval. Para eles, os seres humanos possuíam mais atributos, do que lhes foram dados pela fé cristã medieval, que costumava julgar os homens pelo tamanho de seus pecados, e também consideraram que neste período a “fé em Deus esmagava a razão dos homens” (LE GOFF, 2007, p. 17).

A visão iluminista ainda se faz presente na composição dos currículos escolares, que tendem a privilegiar a visão científicista, pautada no uso da razão. Para Pereira (2008), este quadro acaba por determinar os olhares que são construídos sobre o período medieval, sejam pelos professores, pelos materiais didáticos e pelo ensino de História. Desse modo, a Idade Média acaba por reproduzir estudos superficiais que negam a existência de outras características que não sejam aquelas que levam a construções pejorativas, que podem ser exemplificadas pela utilização das expressões apontadas como, “fase turbulenta” (P8) e “retrocessos sociais” (P5), pelos participantes selecionados acima.

Assim sendo, a mentalidade que circunda o período medieval e que se reproduz no seu ensino foi formada no transcorrer da longa duração, que acaba por ser reproduzida em sala de aula. Este dado acima possibilita afirmarmos que, em contato com o processo de sua caracterização ao longo da História, como aponta Le Goff (1995), percebe-se a força da visão iluminista no quadro atual do ensino de História.

No entanto, a oposição a este quadro também ocorre. Oito participantes não utilizaram de quaisquer estereótipos para caracterizar o medieval, valorizando as transformações ocorridas neste período, assim como suas relações com a atualidade. Este dado leva à construção de novas práticas de ensino e olhares sobre o período medieval. E também contrariando aos desígnios da própria documentação curricular oficial e dos materiais didáticos, que são restritos em sua forma de abordagem:

(...) os livros apresentam a caracterização dos tratados, conflitos diplomáticos e batalhas, ou seja, os marcos tradicionais da história política. Quanto aos

aspectos mais gerais, quer dizer, aqueles empregados na identificação de estruturas sociais e econômicas, prepondera um certo mecanismo e um certo maniqueísmo. Diferentemente da posição vigente entre os especialistas em História Medieval, para quem o “feudalismo”, a “sociedade feudal” ou o “sistema feudal” não passam de conceitos operatórios de análise, nos livros didáticos esses conceitos acabam conferindo uma lógica ao desenvolvimento histórico de toda a Europa (...) ficando a sugestão de que o ingresso na Era Moderna dependeu da superação do “atraso feudal” (MACEDO, 2010, p. 111 – 112).

Na recusa em tratar a Idade Média como aponta a citação, há possibilidade de alterar o rumo do ensino, abrindo espaço para a mudança em sua concepção. Alguns participantes da pesquisa, não se restringiram em apontar estas transformações, mencionaram a herança medieval para a formação da cultura ocidental, incluindo aqui a própria cultura brasileira.

(P1): O período medieval corresponde aos anos em que a sociedade ocidental contemporânea tem suas raízes.

(P2): Período de formação da nossa sociedade, com valores, visões sobre o mundo.

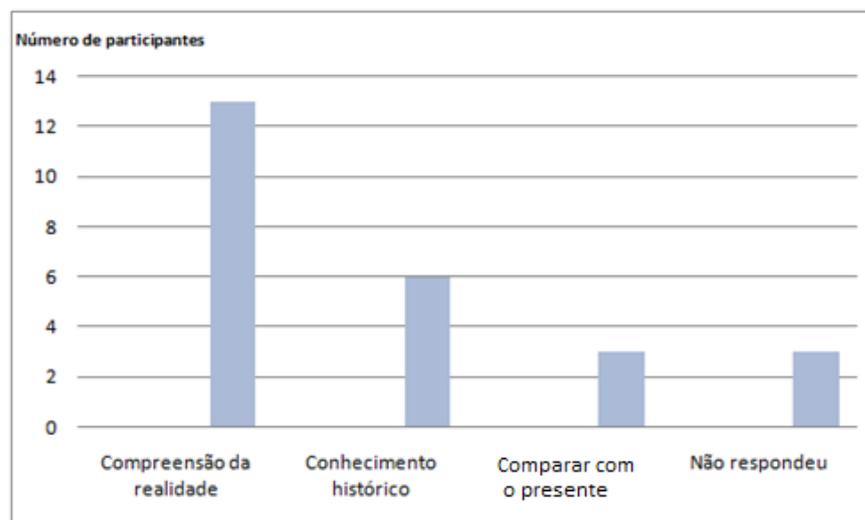
(P7): Um dos períodos mais importantes no processo de transformação do ser humano e da sociedade no sentido amplo da palavra; percebemos isso na área do conhecimento e produção cultural, ideologias, comportamento, político e economia.

(P16): Foi um período muito produtivo cultural e socialmente, marcando as transformações para as bases do sistema em funcionamento.

Percebe-se nas visões daqueles que recorreram à ideia de transformação, o rompimento com a caracterização do período como uma fase de estagnação. Ou ainda, de mudanças que levaram à destruição de aspectos que davam sentido às relações sociais no mundo romano. Evoca-se a ideia de transformação que constituiu elementos da sociedade desta época, e que influenciou na composição do mundo contemporâneo.

A noção de aproximação com a realidade, embora apontada na questão examinada até aqui apenas por três participantes, como componente essencial na concepção que eles possuem sobre a Idade Média, ocupa o primeiro lugar quando se levantou a justificativa do porquê de se ensinar as temáticas relacionadas a este período histórico para alunos do Ensino Fundamental.

Gráfico 06: Relevância em se Ensinar Idade Média para Alunos do Ensino Fundamental



Cabe agora questionar o porquê deste fato. Se, a maioria dos participantes não enxerga nenhuma relação do período com o presente, por que ensiná-lo a seus alunos ajudaria na compreensão da realidade? Como já foi apontado neste trabalho, o ensino de História sempre foi caracterizado pela reprodução de informações, segundo Bittencourt (2009). Assim, a compreensão da realidade sempre foi tida como um dos objetivos do estudo desta disciplina. Percebe-se então que mais uma vez, os discursos são apropriados e se reproduzem de forma acrítica. Sendo evidenciado a partir de respostas contrastadas.

Nesta questão as respostas examinadas a seguir se sobressaem:

(P1): A compreensão da nossa realidade só é possível se remotarmos ao período medieval, quando nossa matriz europeia (Portugal) se constituiu enquanto Estado.

(P8): Para a sociedade brasileira não encontro muito sentido a não ser o conhecimento. Ela se desenvolveu na idade moderna quando os valores medievais já tinham sido abandonados pela força do capitalismo em sua fase mercantil.

Estes dados se mostram antagônicos no que se refere à existência de uma herança medieval no Brasil. Enquanto P1 se aproxima das ideias de Franco Júnior (2008), examinadas no capítulo dois desta dissertação, P8 recusa a ideia da existência desta influência em nosso país, pois o desenvolvimento da sociedade brasileira estaria atrelado a valores capitalistas e mercantis. Recusa também a ideia de uma “longa Idade Média” que, segundo Le Goff (2008), mesmo com as ressignificações impostas pelas

novas características de seu tempo histórico, não perdeu as suas estruturas fundamentais apenas reorganizadas nos anos finais do século XVIII.

Esta divergência esbarra na possibilidade de formações diferenciadas de professores. Para Guimarães (2003), a formação do professor de História na atualidade é um desafio, tanto em seu nível inicial, quanto no que diz respeito à formação continuada, pois vivemos em uma sociedade em que o acesso à informação é facilitado pelos inúmeros meios de comunicação, e este, constantemente passa por modificações oriundas de novas pesquisas científicas.

A formação, para esta pesquisadora, deve agrupar em torno de si diferentes saberes para, assim, levar o professor a entrar em contato com as diferentes revisitações científicas pelas quais passam o conhecimento histórico, e assim estar apto a tratar desses temas em seu exercício profissional. No entanto, a distância entre o saber obtido nos cursos de formação e a realidade das escolas é evidente, como apontado na citação abaixo:

(...) é fácil constatar que o profissional do ensino de história, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre a sua própria concepção de história, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... Sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é o mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (FENELON, p. 28. 1983).

A rotina de trabalho ainda é estafante, devendo o professor enfrentar péssimas condições salariais e de infraestrutura. Os estudos, durante o período de graduação parecem não fazer o menor sentido na prática docente, com isto toma consciência de que sua formação parece ter sido falha, pois não se sente preparado para resolver situações de sala de aula. Isto mostra que, entre outras percepções, um distanciamento entre a formação docente de graduação e a prática escolar.

Há décadas discute-se, na formação de graduação, o distanciamento entre teoria e prática, mas o que mostram os dados apontados é de que este problema ainda perdura na prática pedagógica atual, pois há uma cristalização na memória oficial, impedindo assim o rompimento desse ciclo preso aos mesmos olhares.

Os gráficos a seguir foram analisados relacionando-os entre si, visto examinarem as questões relativas ao ensino da Idade Média e ao modo como este período é tratado nos livros didáticos.

Gráfico 07: O Ensino da Idade Média

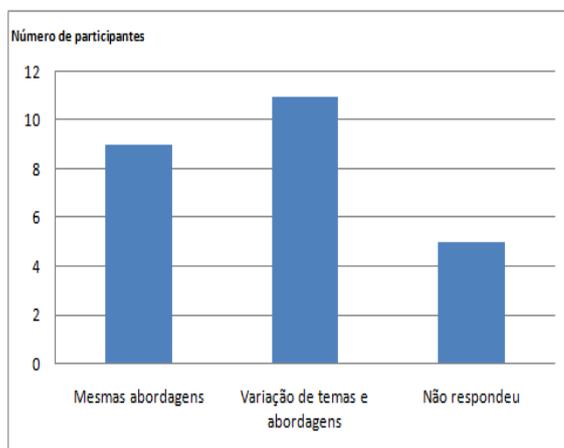
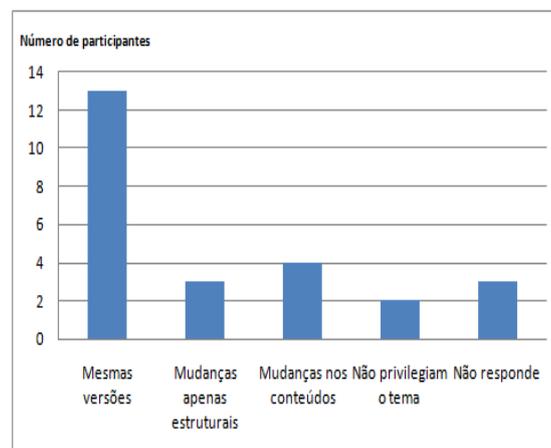


Gráfico 08: Idade Média nos Livros Didáticos



O primeiro gráfico retrata a forma como os participantes constroem sua prática de ensino acerca do período medieval. Percebe-se que a maioria incorpora a ideia das novas abordagens e temáticas que possibilitam lidar com outras versões. Assim, embora treze participantes apontem que os livros tratam do tema a partir da mesma abordagem, a prática de ensino caminha para uma transformação. Mas cabe aqui questionar se esta transformação será mesmo possível, quando a maioria dos professores ainda possui, como apontado nas análises anteriores, uma concepção ainda presa a estereótipos, dissociada do tempo presente.

A explicação para a existência de informações conflituosas no âmbito do ensino da Idade Média pode ser justificada a partir da força das mentalidades sobre o medieval e sobre o ensino de História leva os docentes a reproduzirem discursos, de modo alienado, como foi apontado anteriormente, mas a sua prática tende a acompanhar o processo de transformação historiográfica.

Assim o trabalho com diferentes temas e abordagens se torna uma realidade na prática de ensino desses professores que, juntamente com seus alunos, revisitam a História e quebram os olhares que foram construídos historicamente, impostos pela documentação curricular oficial e pelos materiais didáticos que, de acordo com a maioria dos participantes, poucas mudanças trazem no trato a este tema, desconstruindo para Pereira (2008), uma visão imposta às futuras gerações acerca do medieval.

Utilizar expressões como “novas abordagens” e “variação dos temas” (vide gráficos 7 e 8), pode significar o uso de termos desprovidos de real sentido, apropriados historicamente pela profissão docente, para configurar o papel do professor. Saviani (2006) comunga com este dado ao afirmar que estas expressões tendem a se reproduzir, sejam nas orientações para o professor nos materiais didáticos, nas reuniões pedagógicas e nos programas televisivos relacionados à temática, e apropriadas sem real valor.

Os conflitos existentes entre a compreensão docente sobre Idade Média apontam que há aqueles cientes que poderiam ter uma prática diferente, mas que frente à forma que se apresenta o cotidiano escolar, quanto a normas, diretrizes e mesmo material didático adotado, estes desistem de lutar ou resistir a reprodução instalada e fomentada da prática posta na realidade atual escolar. Posição esta reafirmada por Saviani (2013) quanto ao medo instalado nas práticas educativas em romper com as imposições externas que sempre existiram no âmbito da escola brasileira, e que acabaram por determinar e constituir a prática de ensino dos professores, e que se defrontam hoje dentro da sala de aula com a possibilidade de serem autônomos e fugirem a estas imposições.

Observa-se, portanto, no entendimento desta pesquisa, que há um processo de resistência em curso, ainda mascarado por antigos e cristalizados discursos, mas que tende a levar a uma reconfiguração do ensino da Idade Média. Nos gráficos 07 e 08 ao mesmo tempo que a maioria dos professores afirmam que usam de novas abordagens para ensinar Idade Média, contraditoriamente afirmam que os livros didáticos usam as mesmas abordagens, esta indefinição entendida aqui como uma desencadear de resistência às velhas práticas, na incorporação de novas.

4.1.4. 4ª Categoria: Fontes Históricas e a Compreensão Sobre o Medievo

Pernoud (1979) aponta que entrar em contato com a Idade Média e suas características se dá praticamente por acaso, a partir do contato com fontes históricas que remotam a este período. Segundo esta pesquisadora “um portal românico, uma flecha gótica, (...), um quadro, uma tapeçaria” (PERNOUD, 1979, p. 11), seriam exemplos de documentos que despertam a curiosidade para o medievo, e que são capazes de desconstruir o imaginário vigente acerca desta época.

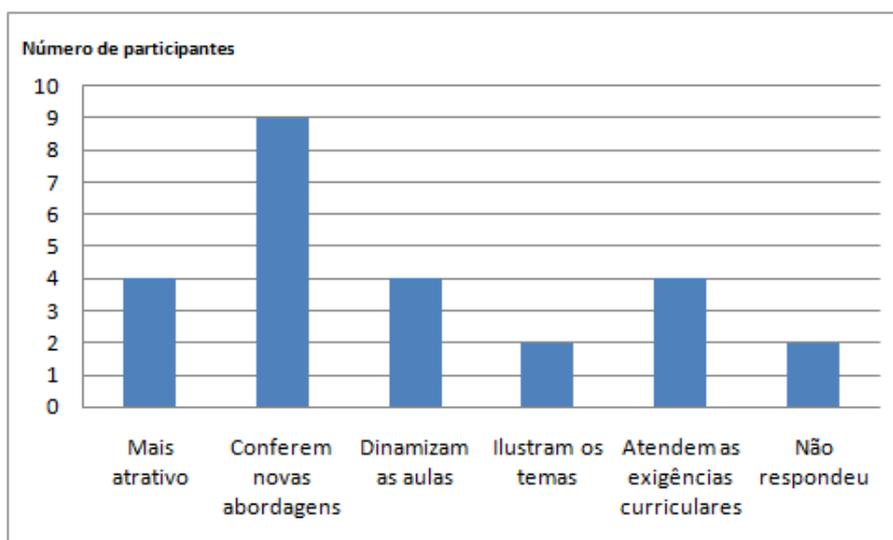
Percebe-se a importância das fontes históricas para o ensino de História. São instrumentos capazes de despertarem a curiosidade dos alunos para as abordagens que são deixadas de lado na construção dos temas a serem tratados em sala de aula, levando ao contato com a possibilidade de se defrontar com outras versões e, conseqüentemente, com novas narrativas históricas.

Na composição dessa categoria foram agrupadas as questões relativas à atribuição dada pelos participantes às fontes históricas enquanto recurso pedagógico para se ensinar as temáticas relativas ao medieval, procurando assim investigar a prática de ensino desenvolvida junto a seus alunos. A partir da análise destas questões foi possível perceber se o ensino recai sobre as mesmas versões históricas que já povoam a memória oficial, ou se há um processo de desconstrução dessas visões, conferindo ao período medieval características diferenciadas.

Foi questionado se as fontes históricas eram utilizadas nas aulas que tratavam do período medieval, e aqui foi possível levantar a informações de que todos os participantes faziam uso dos documentos, reafirmando as informações analisadas na segunda categoria deste capítulo, em que todos os participantes afirmaram que faziam uso das fontes históricas enquanto recurso didático para as aulas de História de uma forma geral.

Em seguida, questionou-se sobre as causas que levam os participantes a fazerem uso das fontes históricas. O que foi apontado permitiu que fossem agrupados na forma do gráfico:

Gráfico 09: Razão da Utilização das Fontes Históricas nas Aulas Relativas à História Medieval



Oito participantes (08) se valeram indiretamente dos discursos construídos no CBC/MG e no PCN para justificar a sua prática. Ambos os documentos curriculares salientam a necessidade de se valer de quaisquer recursos para despertar no aluno a curiosidade pelas temáticas tratadas em sala de aula. Assim, as fontes históricas se apresentam como a possibilidade de tornar o ensino “mais atrativo e dinâmico”, o que para Guimarães (2003), não leva a um processo de renovação, mas sim apenas contribui para reafirmação de práticas acríticas e homogeneizadoras, que tendem a controlar o saber que alunos e professores:

(P9): Para chamar atenção dos alunos.

(P19): Contribuem para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Exemplo claro deste fato, são as respostas de quatro docentes que, de modo direto, relatam que apenas usam as fontes históricas para tratar do ensino de História Medieval, porque os documentos curriculares assim afirmam, ou ainda aqueles dois participantes que se valem delas para ilustrar os temas e os tratam de forma tradicional enquanto usam as fontes históricas apenas no sentido de reafirmação das ideais:

(P4): Ilustram os temas.

(P5): Necessário ambientar, contextualizar pela imagem uma época mais distante.

(P22): Atendo as exigências curriculares.

Assim, as mentalidades sobre a Idade Média continuam a ser povoadas de preconceitos e generalizações, afastando-se da visão de Le Goff (2007), que enxerga em seu conjunto, não tratando-a apenas como uma época em que os senhores oprimiam seus camponeses, a Igreja exercia um controle exacerbado sobre a vida da população, em que havia fome e medos. Mas também há aspectos que a configuram como uma “bela” Idade Média: dos cavaleiros, castelos, catedrais e das festas. Como desprestigiar características importantes que conferem o traçado a este período? Examinar a Idade Média em conjunto é levar em consideração os aspectos positivos e negativos, que são comuns a todos os períodos históricos, e que constituem a vida humana no transcorrer do tempo.

Nove (09) participantes justificam a utilização das fontes históricas a partir da necessidade de conferir ao ensino da Idade Média a possibilidade de novas abordagens. Aqui, percebe-se a necessidade para esses professores de trazerem para a sala de aula temas de estudo que fogem às abordagens tradicionais de História, inclusive aquela

exigida pelo PCN que restringe o período às relações de trabalho e de poder, abandonando o que Pereira (2008) caracterizou como um modo ultrapassado de ver a História e a Idade Média, ainda definida como um período de declínio e de parca produção cultural:

(P12): Ampliam as abordagens para o tema.

(P18): Fontes históricas são fundamentais para a compreensão de um período histórico, pois permitem o enfoque em assuntos que não estão presentes nos livros didáticos.

No entanto, ao citar que se valem das fontes para conferir aos temas diferentes abordagens, os participantes não especificam o modo como elas contribuem para a configuração de outras interpretações para o medieval, nem mesmo as temáticas que elas permitem que sejam exploradas, usando de termos gerais para definir a sua própria prática.

Ao se cruzar estes dados com aqueles obtidos a partir da construção do gráfico (5), revela-se o seguinte quadro: se os professores recorrem a estereótipos para revelar a sua concepção da Idade Média, utilizar fontes históricas não possibilita o acesso às novas abordagens, contribui para reafirmar as mesmas interpretações, que já habitam a mentalidade docente acerca deste período. Trata-se dos assuntos, da mesma forma, apenas se valendo de novos recursos.

Este fato revela que o uso dos documentos históricos vem se constituindo como um elemento da prática de ensino dos professores de História que, embora enxerguem as suas possibilidades, ainda estão buscando meios para com eles lidar podendo recair, nestes momentos iniciais, na análise realizada na segunda categoria desta pesquisa, que viu que as fontes históricas tendiam a ser um instrumento de alienação, reafirmando verdades já consolidadas pelos livros didáticos e pela historiografia tradicional.

Todavia, mesmo com todas as contradições e impasses que esta análise revelou, também pode-se evidenciar a possibilidade de mudança. Todos os participantes relataram que fazem uso das fontes históricas para tratar de assuntos relacionados ao medieval, ou quaisquer outros temas históricos. O contato com elas, como foi salientado por Pernoud (1979), no início desta análise, constitui no princípio de mudança, pois aqui reside o despertar da curiosidade, e abre o caminho para futuras investigações.

Ao se inserir neste processo de levantamento de questões e na busca de caminhos para respondê-las constitui-se uma reorganização da prática de ensino dos professores, e a transformação do ensino de História, afirma Guimarães (2003). Para

esta pesquisadora, o espaço da sala de aula é por excelência o local de constituição do professor.

É no contato com os alunos, com as temáticas históricas, com os recursos de que dispõem e com as questões levantadas, que o professor se constitui enquanto tal, e assim pode resistir e transformar a sua realidade. Vincular o passado ao presente, traçando perspectivas para o futuro, abrindo assim a perspectiva de um ensino desalienado, articulado às reais necessidades dos estudantes e de seu próprio tempo.

Um elemento fundamental que exemplifica este fato está na recusa dos participantes do estudo de deixarem de ensinar a Idade Média, como exige o CBC/MG. A atuação dos participantes deste estudo, em si, já revelou que as determinações governamentais, embora influenciassem em suas práticas e se reproduzissem em suas opiniões, não chegaram a atingi-las por completo, mostrando o relevante papel docente e das suas resistências na transformação da Educação.

Os dados mostraram que, embora o Estado tente controlar a atuação do professor atualmente, estes ainda encontram meios, mesmo que ainda de forma superficial e pouco delineados, de resistir a alguns desses desígnios, abrindo também a possibilidade de transformar o ensino e a escola, rompendo com a influência neoliberal que caracteriza o atual contexto educacional no Brasil e reorganizando as mentalidades que estão presentes no ensino de História. Para Le Goff (1995), esta reorganização só é possível após um processo revolucionário, entendida no contexto desta pesquisa como reorganização das estruturas que compõem o atual quadro da prática pedagógica do ensino de História no país.

Revoluções que também podem ser silenciosas, ocorridas no espaço da sala de aula, onde professores insistem em trabalhar com as fontes históricas de modo a destoar daqueles determinados pelos documentos curriculares, o que possibilita novas interpretações para os temas históricos. Essas pequenas resistências são entendidas nessa pesquisa como um dos caminhos para a superação da crise educacional caracterizada na atualidade, o que leva a reestruturação do ensino, de dentro das práticas pedagógicas para as práticas de ensino, e de dentro das escolas para a sociedade, com a preocupação de respeitar as suas reais necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se durante a construção deste trabalho investigar os olhares que eram conferidos ao período medieval por professores de História do Ensino Fundamental, das diferentes redes de ensino da cidade de Pouso Alegre – MG, em sua prática de ensino, tendo as fontes históricas como principal referência. Assim, foi possível conhecer não somente a prática de ensino desses docentes, como também as forças que atuaram na construção de mentalidades específicas acerca do ensino de História e do ensino da Idade Média, que se constituíram no transcorrer da longa duração, e que ainda atuam na visão de mundo das sociedades.

Constatou-se, com o auxílio de Saviani (2013), que as mudanças educacionais em nosso país partiram inicialmente do Estado. Políticas públicas de diferentes governos, principalmente a partir da década de noventa do século XX, atingiram as escolas em suas práticas de ensino docente. Neste contexto, passou a exercer um papel fundamental a prática pedagógica, forjada a partir desta década, pautada em contextos que se caracterizaram pelas pressões exercidas pelos governos sobre os professores. Isto se deu nos conteúdos a serem ensinados, pela escolha do material didático em forma de política específica e, na segunda metade da primeira década do século XXI a obrigatoriedade de material apostilado, o que padronizou o uso do material que se estendeu, também, à padronização e alienação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Este cenário é ainda mais grave se considerar a política pública educacional de avaliação externa, instituída pelos governos no final da década de 90 do século passado, o que simplificou a prática de ensino ao mero atendimento dos conteúdos que este tipo de avaliação aborda. Assim, como afirma Saviani (2013) acompanhando os princípios organizativos da sociedade, ideais ligados à “Escola Tradicional”, à “Escola Nova”, ao “Produtivismo”, e na atualidade, ao “Neoprodutivismo”, foram sendo impostas por aqueles que detinham o controle sobre os sistemas políticos e econômicos, e se tornaram elementos constituintes das mentalidades sobre a Educação.

Na atualidade, a presença dos ideais neoprodutivistas, fundamentado pelo neoliberalismo enquanto sistema político e ao capitalismo como sistema econômico. Através destes sistemas, que forjam a visão neoprodutivista de sociedade e, conseqüentemente de educação que desenvolve ações ligadas à formação do aluno, enquanto um cidadão de direito, instituído pela Constituição Federal de 1988.

Direitos de ordem subjetiva criaram a impressão, a aparência de direitos políticos de verdadeiras possibilidades de escolhas a cada cidadão brasileiro, que mascararam a alienação que se tornou a formação escolar, pois a escola simplificou seu papel de formação do homem do século XXI à mera formação de mão-de-obra ativa e participativa do processo produtivo. Isto se tornou algo corriqueiro nas diferentes redes de ensino, que tendem a adotar princípios ligados ao mercado capitalista como práticas pedagógicas para serem desenvolvidas no espaço da sala de aula. Neste contexto, as propostas curriculares, como os PCNs e o CBC/MG, foram criadas para atender aos anseios do ideário econômico em vigor, desprezando-se assim, a dinâmica própria em que se inserem as escolas brasileiras.

A partir destes princípios neoliberais de políticas públicas que satisfaçam, a qualquer preço em primeira instância, o mercado consumidor, de neoprodutivismo e de privatização da educação como um bem de consumo, o Estado adotou uma postura avaliadora, com o fim de averiguar se as suas propostas curriculares são efetivadas na alienação da aprendizagem dos alunos às práticas pedagógicas reproduzidas e alienadas dos professores em sala de aula.

Crítérios de incentivo a esta prática alienada foram adotados, tais como a meritocracia no interior das escolas, desenvolvendo uma concorrência entre os docentes e suas práticas, sem reflexões e discussões existentes. Situação educacional esta que, a longo prazo, desenvolveu o valor social do individualismo e consumismo, tão importantes à sobrevivências da sociedade capitalista.

Para Saviani (2013), a competitividade entre as instituições de ensino, visa a construir um sistema educacional pautado em princípios ligados à eficiência e à qualidade. O Estado e as instituições que o compõem foram, portanto, colocados a serviço do pleno desenvolvimento e fortalecimento do sistema capitalista, preparando a sociedade deste início de século, o que permite afirmar, que durante o período escolar, pretende-se formar um homem eficiente para ingressar no sistema produtivo e reproduzir a carga ideológica que caracteriza a sociedade neoliberal e capitalista deste início de século.

No entanto, conhecer como os professores incorporam, percebem e resistem a essas imposições, foi fundamental neste trabalho de pesquisa. Guimarães (2003) afirmou que lidar com as determinações oriundas de fora das escolas é algo inerente a profissão docente, assim como resistir a elas. O que constituiu, durante a construção

desta análise de pesquisa, foi compreender as relações estabelecidas pelos participantes com estas decisões que afetam a sua prática.

A incorporação por parte da sociedade, destes ideais presentes, ficou clara principalmente nos discursos adotados pelos participantes no momento de suas colocações nos questionários, em que apareceram, seguidas vezes, expressões como, “despertar o interesse dos alunos”, “dinamizar as aulas e nortear o ensino”. O que revelou, na compreensão desta análise, muito mais do que uma reprodução de ideias, a adoção destas expressões que revelam a imposição dos PCNs e do CBC/MG, não foram acompanhadas da reflexão dos participantes; em sua maioria, adotaram-na e passaram a reproduzi-la, como puramente informações, de forma alienada.

Isto se manifestou a partir da percepção dos participantes acerca da adoção dos ideais neoprodutivistas, quando questionados sobre a importância dos documentos curriculares oficiais ao descrevê-los como “direcionadores” da sua prática, o que revelou um componente essencial da formação das mentalidades sobre o ensino no Brasil.

Como já salientado neste trabalho, para Le Goff (1995), as mentalidades se constituem no transcorrer dos séculos, a partir das ações de diferentes sujeitos sociais, que passam para as futuras gerações a sua visão acerca do mundo. Assim, ao se receber determinações oriundas de fora das escolas, organizadas por aqueles que detêm o poder político e econômico, que desejam impor os seus ideais a toda a sociedade, é algo corriqueiro na história da educação brasileira, e isto se manifesta na percepção que os docentes possuem sobre estas políticas públicas que influem em sua prática.

Investigou-se, por fim, como a resistência a estas determinações poderiam ocorrer. A situação de se impor, sempre se constituiu como uma ação inerente ao Estado, resistir é uma ação essencial para os professores. Essa resistência apareceu de modo sutil, em pequenas ações, ainda difusas, mas carregadas de possibilidades. Ensinar as temáticas relacionadas à História Medieval pode ser percebido como um exemplo, afinal os documentos curriculares ou se silenciam sobre ela, ou a tratam de modo superficial, atendo-se a pequenos temas.

Muitos dos participantes também enxergam nas fontes históricas a possibilidade de tratar os temas a partir de novas abordagens. Para Bittencourt (2009), essa é a principal vantagem da sua utilização: ser capaz de retirar os temas dos seus lugares comuns, a partir da construção de novos questionamentos, e na busca por suas

respostas, reconstruir as narrativas históricas. Como todos os participantes usam as fontes históricas em suas aulas, eles levam consigo esta possibilidade, mesmo que em muitas ocasiões os estereótipos estejam presentes na constituição de suas visões. Usar os documentos históricos como recursos pedagógicos leva para a sala de aula a chance de se constituir uma prática de ensino que leve a desalienação da sociedade, constituindo assim, um importante elemento de oposição às práticas neoprodutivistas.

As práticas constituídas pelos participantes podem não ser perfeitas, tendendo apenas a reprodução de visões já consolidadas pela historiografia, o que acaba por conferir às fontes históricas não um caráter transformador da prática pedagógica, mas apenas um instrumento de alienação. A presença desses recursos nas salas de aula, no entanto, tende a ser o princípio da mudança, e por isso, um importante elemento da resistência.

Assim, pode-se constatar que utilizar fontes históricas para trabalhar com as temáticas relacionadas à Idade Média ainda ocorre de forma modesta pelos participantes deste estudo que, embora vejam nelas a possibilidade de tratar de novas abordagens, ainda utilizam das versões carregadas de generalizações que ouviram no decorrer de sua formação e acabaram por reproduzir em sua prática profissional. A utilização por parte dos docentes pode ser caracterizada como ainda acanhada, mas revela probabilidades promissoras de retirar o ensino de História do reprodutivismo que tão fortemente o caracteriza, permitindo a revisitação de antigos temas e a construção de novas versões.

Este processo já ocorre naturalmente nas universidades, onde a produção do conhecimento histórico é natural. No entanto, as novas pesquisas tendem a permanecer no meio acadêmico, mantendo a História escolar sempre nos mesmos formatos. Aqui residem as causas da permanência da Idade Média, no lugar de “Idade das Trevas”. Embora as pesquisas atuais tendam a afastar este período da visão renascentista e iluminista, mostrando a noção daquilo que foi denominada por Le Goff (2007), como uma “Idade Média Completa”, a História Escolar ainda se mantém influenciada por aquelas visões.

A possibilidade de reverter este quadro não seria apenas dar aos docentes novos documentos curriculares a serem seguidos, orientações pedagógicas que os reafirmem, ou ainda, através da verificação determinada pelas avaliações externas. Investir para que a formação inicial e continuada prepare o futuro ou o já professor de História para lidar com as inúmeras possibilidades de trabalho do conhecimento histórico, junto a alunos

da Educação Básica, seria o princípio desta transformação há tanto desejada por aqueles que estão inseridos no processo educativo.

Para Fonseca e Couto (2008), uma formação de professores politizada e atenta aos reais interesses de seu tempo, implicaria uma permanente reconstrução dos saberes e práticas docentes, que precisam estar em constante sintonia com a realidade. Apenas articulando estas características, uma reestruturação do ensino e da formação seriam possíveis, desconstruindo as versões impostas no transcorrer da História e que são constantemente reproduzidas.

Assim, pensar na aproximação do saber acadêmico com o conhecimento histórico escolar, só será possível a partir do desenvolvimento de projetos de formação que realmente estejam articulados no princípio da preparação do aluno para lidar com a dinâmica em que se inserem as escolas e que influíram no desenvolvimento da sua prática, e não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, como se caracteriza atualmente.

O docente precisa estar apto a questionar a documentação oriunda do Estado, pois tanto o PCN, quanto o CBC/MG, reproduzem em suas páginas uma ideologia política e econômica, que se atém a princípios formativos interessados na reprodução desses ideais. Assim, alguns são privilegiados em detrimento de outros, que não podem ser colocados a serviço dos ideais em questão.

Desse modo, as informações relacionadas à Idade Média, são tratadas de modo silencioso ou superficial em cada um destes documentos curriculares. Para Pereira (2008), isso seria resultado da influência do capitalismo na composição curricular. Afinal, como já foi afirmado nesta pesquisa, durante grande parte do medievo, o sistema capitalista não existia, e as relações sociais se pautavam a partir de outro sistema. Esta fase é tida como um período de turbulências sociais, conflitos bélicos e fome. Em seus anos finais, porém, o sistema capitalista se delineia, e neste momento assuntos relacionados a adversidade, são simplesmente suprimidos, como se a adoção do novo sistema impusesse ordem à sociedade.

Fato curioso emana desta realidade. Caracteriza-se o período medieval como época da guerra desenfreada, das adversidades sociais, da exploração dos camponeses pelos senhores, mas procura-se esconder que estes fenômenos continuaram a ocorrer no transcorrer da História, apenas ocorrendo a mudança dos agentes sociais. A relação de exploração entre senhores e camponeses, se reproduz naquela de burgueses e

proletários, como situações de fome e penúria, que também foram comuns às camadas populares nos anos que compõem a contemporaneidade. Inclusive a própria guerra, para Le Goff (2008), seria bem mais ordenada na Idade Média, do que aquela vista no decorrer do século XX.

Outro fator que exemplifica essa caracterização do medievo, a partir de aspectos negativos, aparece na supressão das ideias ligadas à existência de uma longa Idade Média ou de uma herança medieval para o Brasil. Lidar com estas temáticas no espaço da sala de aula tenderia a demonstrar a atualidade deste período na composição de algumas estruturas que ainda orientam a organização da sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito a suas tradições culturais e a organização de suas mentalidades. Fato este que não seria benéfico para a organização do sistema capitalista, que se aproximaria de um período ao qual repudia.

Para Duby (1995), valorizar as características em um determinado período, e escondê-las em outro, mostra-se uma eficiente estratégia de a ideologia dominante vencer as suas concorrentes, perpassando para as sociedades, através do contato com o saber escolar instituído, a visão de mundo e os interesses dos grupos dominantes. Portanto, as fontes históricas, enquanto metodologias possíveis para o ensino de História são colocadas a serviço destes princípios, desenvolvendo nos estudantes as características esperadas para futuros membros produtivos economicamente das sociedades, reafirmando as visões de mundo já consolidadas.

A formação das ideias pedagógicas no Brasil e a construção da mentalidade sobre o ensino de História e acerca do período medieval acabam por incorporar todas às características desse processo. Afinal, afirma Saviani (2006), a consolidação dos sistemas públicos de ensino aparece no século XIX, como meio de assegurar a supremacia da sociedade burguesa. Impondo à Educação elementos ligados a seus princípios organizativos e sociais, esta classe social impôs sua carga ideológica sobre a sociedade, e se valeu de todos os meios para combater as ideologias que fizessem frente a ela.

As práticas de ensino foram moldadas a partir desses ideais, assim como os professores, transformados nos principais agentes de sua execução. Formá-los a partir de uma postura questionadora, crítica, seria destoar desses princípios, e possibilitar a transformação do sistema. Portanto, a manutenção dos ideais ligados aos princípios norteadores da Educação brasileira no decorrer de sua História, na mentalidade docente,

acerca do ensino e do conteúdo que trabalha, reflete que os mecanismos de controle ainda se fazem presentes na atualidade, e não se serve mais apenas a um grupo social, mas a todo um sistema econômico.

Do mesmo modo que essas imposições ainda se fazem presentes, foi possível, através da construção desse estudo, a percepção de pequenas resistências na atuação docente que, mesmo reproduzindo ideais e discursos em suas opiniões, tende a divergir delas em sua prática.

Ao ensinar a Idade Média, mesmo quando os documentos pedem para não fazê-lo, e levando para a sala de aula as fontes históricas e as possibilidades de entrarem em contato com as novas abordagens tendem a possibilitar outros questionamentos, que podem partir dos próprios estudantes sobre as versões dadas aos temas em estudo, e assim, desconstruí-los.

Diante dessas considerações aqui apresentadas, reafirma-se a importância do docente na construção e na transformação da sua prática de ensino. As suas resistências e as suas construções são os principais elementos da constituição de um ensino não alienado, que prepare o aluno para ser não apenas mais um trabalhador, apto a se inserir de modo eficiente na cadeia produtiva, mas sim, que esteja pronto para transformar este sistema e a realidade que o circunda. Le Goff (2006) aponta para a necessidade de sermos “professores pianistas”, dando vida a partir da interpretação das fontes históricas em sala de aula, a uma nova História, o que levaria, por consequência, a uma interpretação da realidade diferenciada, e à formação de novos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. A Crise na Educação. In: _____ et al. **Entre o Passado e o Presente**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ARIÉS, Philippe. A História das Mentalidades. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____, Circe (Org.). **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURGUIÈRE, André. A Antropologia Histórica. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Currículo Básico Comum (CBC) – História**. SEE/MG, 2007.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Araraquara, SP: Ed. UNESP, 2008
- CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas Últimas Décadas do Século XX no Brasil**. São Paulo: Aurora, ano II, número 3. Dezembro de 2008.
- DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa**. Rio de Janeiro: Global, 1988.
- DEL PRIORI, Mary. **Festas e Utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- DUBY, Georges. História Social e Ideologia das Sociedades. In: LE GOFF, Jacques. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (ORG). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta. FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FRANCO JÚNIOR, Hilário Franco. **Raízes Medievais do Brasil**. Revista USP, São Paulo, n. 78. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, v.33, n. 119. Abril – junho de 2012.

FRIEDMAN, M. **Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino em História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HELLER, A. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: _____ *et al.* **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. p. 13-32, Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos (1914-1991): O Breve Século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Universidade de Brasília/Martins Fontes, 1989.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O Livro Fontes Históricas como Fonte. In: PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

KARNAL, Leandro. PURDY, Sean. FERNANDES, Luís Estevam. MORAIS, Marcus Vinícius de. **História dos Estados Unidos: Das Origens ao Século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. As Mentalidades: Uma História Ambígua. In: LE GOFF, Jacques. NORA, Pirre. (Org.). **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A Civilização do ocidente Medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- _____. **Em busca da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. **Uma Longa Idade Média**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.
- LIMA, Márcio Javan Camelo de. **Neoliberalismo e Educação**. Paraíba: Studia Diversa, Vol. 1. Outubro de 2007.
- LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MACEDO, José Rivar. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Americanismo e Conformismo. Campinas, Editora Alínea, 2008.
- _____. **História da Educação**. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.
- MONARCHA, Carlos. NÓVOA, António. **História da Educação Brasileira**. Formação do Campo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MORAIS, R. de. **Ecologia da mente**. Campinas, SP: Editora PSY, 1993.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **Ciência com consciência**. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, (Edição revisada e ampliada). 1994.
- NORONHA, O. M. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

- PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Arké, 2006.
- PEREIRA, Nilton Mullet. GIACOMANI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História, Medievalismo e Etnocentrismo**. Porto Alegre, RS: *Historiæ*, V.3, n.3, 2012.
- PERNOUD, Règine. **Idade Média: o que não nos ensinaram**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1979.
- _____. **Luz Sobre a Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- PERRENOUD, Ph. **Avaliação**. Da Excelência a Regulação da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- POIMAN, Krzysztof. A História das Estruturas. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RIBEIRO, Álvaro Nonato Franco. História, Memória e Imagens: Hospital das Clínicas Samuel Libânio – Pouso Alegre – MG. **Trabalho de Conclusão de Curso – História**. Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, 2010.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e Representações Sociais: Reflexões Sobre o Uso e Consumo de Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Aberturas para a História da Educação:** do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum:** Estudos Sobre Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VISENTINO, Paulo G. Fagundes. PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História do Mundo Contemporâneo:** da Pax Britânica do Século XVIII ao choque das civilizações do século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

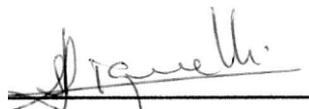
VOVELLE, Michel. A História e a Longa Duração. LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O USO DAS FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Caro colega,

Este questionário é parte essencial de um projeto de pesquisa, que vem sendo desenvolvido na Universidade do Vale do Sapucaí no Programa de Pós – Graduação em Educação, e tem como principal objetivo conhecer os profissionais de ensino de História da rede de ensino de Pouso Alegre, e compreender os mecanismos por eles utilizados para construir a sua prática profissional, especificamente nas temáticas relacionadas ao período medieval. Os dados serão tabulados anonimamente, garantindo-lhe total anonimato.



Profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli
Professora do Mestrado em Educação da Univás

Álvaro Nonato Franco Ribeiro
Professor de História e aluno do Mestrado
em Educação da Univás

PARTE A: PERFIL PROFISSIONAL

- 1- Formação inicial: _____
- 2- Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado.
Especifique a área: _____
- 3- Participa de algum projeto de formação continuada?
() Sim () Não. Se sim, qual? _____
- 4- Ano de conclusão do curso de graduação: _____
- 5- Tempo de docência: _____
- 6- Tempo na unidade escolar: _____
- 7- Situação funcional: () Efetivo () Designado
- 8- Em qual modalidade de ensino você está trabalhando atualmente?
() Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Ambos
- 9- Em qual rede você está trabalhando atualmente?
() Pública estadual () Pública municipal () Particular

PARTE B: AS FONTES HISTÓRICAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS

- 1- Em sua opinião, qual o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Currículo Básico Comum (CBC), para o ensino de História?

- 2- Esses documentos oficiais citados na questão anterior possuem impacto na sua prática docente?
() Sim () Não. Explique: _____

- 3- Você percebe alguma exigência salientada nesses documentos a respeito da utilização de fontes históricas como recursos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem?
() Sim () Não. Explique: _____

- 3- Você utiliza as fontes históricas em suas aulas?
() Sim () Não. Explique: _____

- 4- Se sua resposta foi afirmativa na questão anterior, qual a tipologia dominante de fontes históricas em suas aulas?
() Escritas () Visuais () Oraís () Cultura Material
() Outras (Especifique: _____)
() Não utilizo
Explique o motivo dessa escolha: _____

- 5- No material didático adotado pela(s) escola (s) em que você trabalha, é possível perceber a utilização das fontes históricas em seu corpo?
() Sim () Não

6- Onde essas fontes predominam?

Na abertura das unidades.

No corpo do texto.

Nas atividades.

7- Você utiliza outros recursos em suas aulas?

Sim Não. Quais? _____

PARTE C: A IDADE MÉDIA NA SALA DE AULA

1- Qual a sua concepção de Idade Média?

2- Em sua opinião, qual a relevância dos estudos relacionados a esse período histórico para seus alunos?

3- O que você pensa sobre o atual ensino de Idade Média?

4- Você utiliza fontes históricas para tratar desse período em sala de aula?

Sim Não. Por quê? _____

5- Se sua resposta para a questão anterior foi afirmativa, especifique quais são as fontes históricas dominantes em suas aulas:

Escritas Visuais Cultura Material Outras (Especifique: _____).

6- Em sua opinião, como os materiais didáticos tratam as temáticas relacionadas ao período medieval?

7- As temáticas relacionadas a Idade Média despertam o interesse de seus alunos?

Sim Não. Explique: _____

8- Você acredita que as fontes históricas contribuem para tornar a aprendizagem desse período mais atrativa para seus alunos?

Sim Não. Explique: _____

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Papel da Fontes Históricas para o Ensino de História Medieval

Pesquisador: Sônia Aparecida Siquelli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21410913.4.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 391.304

Data da Relatoria: 09/09/2013

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa, que se encontra em andamento, procura entender o papel dado pelos professores de história da rede de ensino do município de Pouso Alegre/MG e região do sul de Minas Gerais, Brasil, as fontes históricas quando se trata do ensino de História Medieval. Sob a perspectiva de análise do perfil formativo desses profissionais, e relacionando-o as determinações do governo federal e estadual, procuraremos entender como se constitui a prática de ensino dessa disciplina. A pesquisa de natureza qualitativa levantará dados a partir da análise documental e das respostas de alguns docentes que atuam nas redes de ensino, obtidas através de questionários elaborados previamente. Através desse estudo, esperamos compreender como são incorporadas as determinações governamentais pelos professores, e se encontram nelas sentido para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as formas e compreender como os professores da disciplina de História da rede pública de ensino de Pouso Alegre inserem as fontes históricas nas aulas destinadas a História Medieval, no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Analisar como a documentação oficial (PCN e CBC) lida, tanto com o período medieval, quanto com as fontes históricas. Por fim, analisaremos também, como as fontes históricas estão inseridas nos

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 **Fax:** (35)3449-2300 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

Continuação do Parecer: 391.304

livros didáticos adotados nas escolas selecionadas para esse estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Não oferece riscos diretamente aos participantes das pesquisas, conforme o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

BENEFÍCIOS: contribuir para uma melhor compreensão da área de história na rede pública de ensino de Pouso Alegre, e como os professores conferem os traços que compõem as características da disciplina.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto foi bem construído em seus elementos pré (Capa, folha de rosto, Sumário), textuais (Introdução, Objetivos, Justificativas, Metodologia, Cronograma) e pós textuais (Bibliografia, Anexos). Eticamente ela segue os preceitos da resolução 196/96. (revogada pela Resolução do CONEP 466/12).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados corretamente junto ao projeto.

Recomendações:

Na introdução, esclarecer por meio do diálogo com a bibliografia pertinente, a qual permeia o trabalho por meio dos autores e obras com as quais lida, o entendimento e o desenvolvimento do conceito de fontes históricas e quais seriam elas? A quais tipologias (fotografias, jornais, documentos cartoriais, fontes orais, diários, cartas, etc...) está se referindo que os professores podem e/ou devem lançar mão?

Esclarecer melhor na metodologia os critérios de inclusão e exclusão, a elegibilidade dos sujeitos em que serão aplicados os questionários.

Explicitar melhor por que escolheu especificamente tais escolas?

Sugerimos aumentar o número de sujeitos de 24 pessoas para 30. (talvez o acréscimo de mais uma instituição resolva essa questão). Isso ajudará no suporte a relevância da proposta do projeto que pretende estender o entendimento para o município de Pouso Alegre.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I CEP: 37.550-000
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-2199 Fax: (35)3449-2300 E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 391.304

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

POUSO ALEGRE, 11 de Setembro de 2013

Assinador por:
FLAVIA JUNQUEIRA DE SOUZA
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br