

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Departamento de História e Geografia

Discursos, Tramas, subjetividades no Ensinar e no Aprender

*Silvia Tavares da Silva*

Campina Grande – outubro de 2002

Silvia Tavares da Silva

Antônio Clarindo Barbosa Souza  
(orientador)

Discursos, Tramas, Subjetividades no Ensinar e Aprender

Monografia apresentada à  
Universidade Federal de  
Campina Grande, como um dos  
pré-requisito para a obtenção  
do grau de licenciatura em  
História.

## **Examinadores**

---

Antônio Clarindo Barbosa de Souza  
Orientador

---

Alarcon Agra do Ó

---

Eronides Câmara Donato

## *Agradecimentos*

*A Deus, por tudo*

*Aos meus pais, que investiram nos meus estudos. Sem eles jamais teria chegado até aqui.*

*A todos aqueles que de forma direta e indireta, contribuíram para a minha formação profissional: professores, irmãos, colegas e amigos.*

*Ao meu orientador, Antônio Clarindo, que contribuiu consideravelmente para a produção desse trabalho.*

## Sumário

Introdução .....	2
Apresentação .....	3
Parte I	
O Ensino de História e os seus lugares de saber .....	5
Parte II	
A Prática na Prática.....	11
Um Universo Múltiplo .....	13
III Parte	
Uma Nova Prática(?) .....	15
Minha Experiência com Seminários Temáticos .....	18
Conclusão .....	21
Referências Bibliográficas.....	22

## Introdução

Este trabalho consiste em um relatório monográfico. Nesse discutirei algumas questões direcionadas as novas dimensões propostas pelo o pensamento pós-estruturalista ou pós-moderno <sup>ma</sup> área da educação. X

Não pretendo aqui defender nenhuma postura teórico-metodológica, mas analisar de forma sucinta as possibilidades e impossibilidades de exercer práticas propostas por esse pensamento pós-crítico fora dos muros da Universidade, mais especificamente nas escolas públicas.

O relatório está dividido em três partes que seguem as seguintes discussões: <sup>ma</sup> primeira parte "O ensino de História e os seus lugares de saber", faço uma retrospectiva sobre as várias concepções que o ensino de História foi submetido ao longo tempo até os dias atuais. Na segunda parte, "A prática na prática", discuto um pouco sobre a minha prática numa instituição pública procurando mostrar as dificuldade de se exercer algumas posturas metodológicas pensadas por nós dentro da Universidade. Terceira e última <sup>3</sup> parte, "Uma nova prática" (?), tento mostrar como foi pensada e desenvolvida uma outra prática de ensino de História permeada por essa concepção pós-estruturalista.

## **Apresentação**

"... ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever."<sup>1</sup>

*Gilles Deleuze*

Ao término do curso, nós alunos da licenciatura sentimos algumas lacunas no que diz respeito a nossa formação como professores de História do ensino fundamental e médio.

A nossa trajetória na graduação se confunde o tempo todo com acumulação de conhecimentos, voltados para a pesquisa histórica. No decorrer do curso são poucas as oportunidades apresentadas que se propõem a pensar o papel do professor de História no processo ensino/aprendizagem dentro, das instituições de ensino para as quais se volta a nossa formação.

Através desse relatório monográfico, procurarei desenvolver algumas questões direcionadas a nossa formação profissional dentro da academia e a nossa atuação nas instituições de ensino. Partindo desse pressuposto, discutirei a minha experiência na escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro, localizada no bairro de mesmo nome, onde venho atuando desde de março de 2001, como professora de história das turmas de

---

<sup>1</sup> Citado por Irecê Rego Beltrão. In: *Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios; Didática: O discurso Científico do Disciplinamento*. Editora Imaginário, 2000., p.19

5º séries. Meu primeiro contato com essas turmas foi um pouco difícil, pois me deparei com uma estrutura educacional bastante defasada que acaba refletindo no nosso desempenho em sala de aula. São vários os problemas que as escolas públicas vêm passando, principalmente as da periferia urbana em que o índice de evasão e de violência vem aumentando cada vez mais.

Ao constatar a realidade das escolas públicas, entendi que as teorias desenvolvidas e estudadas por nós, na Universidade sobre o processo ensino/aprendizagem se encontram ainda distantes da realidade de algumas instituições. A forma de se pensar a educação ainda está bastante atrelada a uma estrutura tradicional, estrutura esta que tenta impor um modelo de cidadão a um universo consideravelmente heterogêneo.

O meu contato com a real situação da educação pública me fez entender que teoria e prática ainda ocupam lugares bastante distintos. A estrutura pedagógica das escolas a qual estamos submetidos deixa muito a desejar no nosso desempenho dentro da sala de aula. Sendo assim, não podemos nos deter apenas a analisar a relação professor/aluno sem estabelecer um paralelo desta relação com a instituição escolar como um todo. Antes de discutir esta relação, farei uma outra discussão direcionada às práticas pedagógicas que estão hoje em pauta e que perpassam os discursos dos mais diversos profissionais da educação.



## 1. O ensino de História e os seus lugares de saber

Grande parte das instituições escolares públicas ainda apresentam em sua estrutura práticas pedagógicas baseadas na chamada “pedagogia crítica”, que é vista pelo pensamento contemporâneo como autoritária e excludente, pois anula as diversidades no momento em que tenta enquadrar os mais diferentes indivíduos dentro dos seus valores e posturas. Em contraposição ao pensamento crítico, que institui essa pedagogia autoritária e excludente, temos o pensamento pós-crítico que passa a questionar e a desconstruir os vários lugares do saber.

O meu primeiro contato com as leituras mediadas por esse pensamento foi na disciplina Metodologia do Ensino de História nos níveis Fundamental e Médio, ministrada pela professora Eronides Câmara Donato, que deu continuidade às discussões nas seguintes disciplinas: Tópicos Especiais em História e Prática de Ensino. O pensamento pós-estruturalista traz uma nova abordagem pedagógica para a educação. Sendo assim, a nossa formação profissional, através dessas disciplinas, recebeu bastante influência do que se pensa por pedagogia pós-crítica. A minha experiência nestas disciplinas e a minha prática de ensino discutirei em um capítulo a parte.

Antes de me deter às teorias pedagógicas que hoje vem se destacando e tomando corpo dentro da nova cultura educacional contemporânea, farei uma breve retrospectiva do caminho percorrido pelo o ensino de História no Brasil.

O ensino de história aqui no Brasil sempre esteve atrelado aos ideais estrangeiros, ora da Europa, ora dos Estados Unidos. No século XIX, e inícios do século XX, a História ensinada seguia um caráter de História Universal. A influência desta aqui no Brasil vinha da França e seguia um esquema quadripartite: História Antiga, História Medieval, História Moderna e

História Contemporânea. A História do Brasil estava atrelada a essa visão europocêntrica.

A História Universal tão difundida pela a Europa do século XIX, tinha como finalidade legitimar o seu lugar de civilidade e seu imperialismo que vinha se firmando. A essa história caberia o papel de divulgar essa imagem de civilidade, e de progresso, em oposição à “barbárie” e ao atraso dos que caíam em seu domínio. Esse ideário foi adotado pelos republicanos que desenvolviam um projeto de nação para o Brasil. Segundo Marc Ferro<sup>2</sup>:

“para o eurocentrismo os valores que definem a civilização - unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia - fornecem uma espécie de código do direito dos Estados Nações entrarem na História.”(GUIMARÃES;1995:50)

Seguindo esses princípios a História do Brasil passou a ser construída em função de uma política ideológica européia. A nossa História passou a ser construída vinculada aos principais marcos da História européia.

O projeto burguês europeu construiu um discurso histórico em volta de uma concepção linear. A humanidade caminharia da “barbárie” para o “progresso”. A Europa seria o modelo de progresso e civilidade a ser seguido pelos africanos, asiáticos e americanos considerados “bárbaros” e “atrasados”.

Esta influência eurocêntrica, durante muito tempo fez parte dos programas de ensino de História no Brasil. Apesar desses programas ao longo do tempo terem passados por algumas reformas, estes sempre foram mediados por formas de controle e centralização. Controle este expresso na elaboração dos currículos por órgãos estaduais vinculados a leis federais e, conseqüentemente, aos seus projetos de uma educação nacional.

Nos anos 70, houve uma forte influência pedagógica norte-americana. o Brasil adota a sua experiência e substitui o ensino de História

---

<sup>2</sup> Citado por selva GUIMARÃES: “História nos Guias Curriculares” – Anos 70. In: *Caminhos da História Ensinada*; Campinas, SP, Editora Papyrus, 1995; p. 50

por Estudos Sociais. A educação brasileira se volta a atender os princípios norte-americanos, “há uma opção por privilegiar a formação cívica e os conteúdos são escolhidos em função deste propósito.” (GUIMARÃES; 1995 :59)<sup>3</sup>

Há em meios a esses projetos, um interesse constante de se legitimar uma lógica política de uma classe dominante que, através do controle do ensino de história, tenta forjar um homem dentro dos seus padrões e valores. Este controle se daria através dos programas curriculares que teriam como tarefa a universalização do saber, difundindo conhecimentos padronizados e selecionados aprioristicamente.

O papel do professor dentro desse projeto do ensino de História se reduzia a mera transmissão do conhecimento. “O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações” . (GUIMARÃES;1995: 63)<sup>4</sup>

Nos anos 80, com a redemocratização do país, houve uma abertura para outras propostas pedagógicas em relação ao ensino de história. As críticas surgidas nessa década estavam direcionadas “a concepção de escola subjacente ao projeto educacional do Estado que, durante muitos anos, expropriou da escola sua tarefa criadora através de um rígido controle técnico-burocrático e de planejamento unificadores e autoritários e de sistemas de avaliação inibidores da criatividade e da criticidade” (GUIMARÃES,1995: 90)<sup>5</sup>

É nesse período que surge a concepção de uma nova História. As propostas formuladas nas décadas de 80, expõem uma outra visão de educação voltada para construção de uma nova mentalidade a respeito do papel da escola e de sua função social e, mais que isso, segundo relata Guimarães, a construção de uma nova concepção a respeito de o quê, como e para que ensinar História.

Esta nova concepção do saber histórico recebeu bastante influência de duas vertentes historiográficas: a História Social Inglesa e a nova História Francesa. A produção histórica brasileira, baseada nessas duas

---

<sup>3</sup> GUIMARÃES, Selva. : “História nos Guias Curriculares” – Anos 70. In: *Caminhos da História Ensinada*; Campinas, SP. Editora Papirus, 1995; p. 59

<sup>4</sup> Ib. Idem, p. 63

<sup>5</sup> Ib. Idem, p. 90

correntes, 'se voltou para a investigação de temas sobre as diversas dimensões sociais, temas esses, considerados marginais pela historiografia tradicional positivista. A luta e as resistências dos "vários sujeitos históricos" passam a ser vista como impulsionadores do processo histórico, eliminando assim o reducionismo e resgatando a diversidade social.

A partir dessa perspectiva a proposta curricular, segundo seus autores, é baseada: "numa concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/ presente/ futuro e com uma visão processual concebida em princípio/ meio/ fim teoricamente traçados convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, dentro de uma perspectiva de que a História é uma prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões presentes." (GUIMARÃES;1995:94)<sup>6</sup>. O núcleo dessa proposta é a crítica dirigida à História linear, mecanicista, etapista, factual e heróica.

Apesar de todo caminho percorrido de transformações, de mudanças e de inovações, o ensino de História entra em um novo nível de discussão e questionamentos baseado agora no pensamento denominado pós-crítico ou pós-estruturalista.

Com perspectivas pós-modernas, a teoria pós-estruturalista se constitui em uma nova linguagem social e cultural que põe em xeque a teoria educacional denominada de crítica. Um dos principais questionamentos que os pós-estruturalistas fazem à teoria crítica a qual me deterei nessa discussão, é com relação a sua base de apoio que tem com princípio "formar a consciência crítica" do sujeito; sujeito este centrado, homogêneo, racional, consciente e reflexivo. O pensamento pós-estruturalista faz sua crítica em relação a esse sujeito que se constitui com "uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico. Trata-se, enfim, de um sujeito soberano".(SILVA;2000:15)<sup>7</sup>.

A primeira desconstrução proposta pelo pensamento pós-crítico é a noção de "consciência crítica", idéia central da pedagogia crítica. Para os pós-estruturalistas, não pertence ao indivíduo humano a originalidade do

---

<sup>6</sup> GUIMARÃES, Selva. "Em Busca de Outras Histórias: Duas propostas dos anos 80". In: *Caminhos da História Ensina*; Campinas, SP, Editora Papirus, 1995; p 94.

<sup>7</sup> SILVA. *o o e 1*

pensamento e da ação racional e consciente. Desse modo, o “sujeito cartesiano”, pensado por Descartes, caracterizado como um ser centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo, soberano, se torna insustentável para o pensamento pós-moderno.

Segundo Foucault “o sujeito não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constroem como tal.” (SILVA;2000:15)<sup>8</sup>. Logo o “sujeito” que antes era visto como a base de toda e qualquer ação, é nada mais nada menos do que um produto da história. Ainda segundo Veiga Neto<sup>9</sup>, “o sujeito enraíza-se na história, mas o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente determinada.” (COSTA; 2001:32)<sup>10</sup>

No pensamento pós-estruturalista, o “sujeito” não ocupa o mesmo lugar. Este passa a ser encarado como uma produção discursiva, logo, um lugar questionável e não absoluto. Segundo Marisa Vorraber Costa: “A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventam sua identidade” (COSTA;2001:32)<sup>11</sup>. Então, o sujeito é uma criação de uma linguagem interessada que lhe atribui significados.

Dois outros autores vão ainda mais longe que Foucault. Além de questionarem essa “teoria do sujeito”, Jacques Derrida e Felix Guatarri desenvolvem toda uma pragmática da subjetividade que, por sua vez, não faz nenhuma referência a esse sujeito como lugar de origem da ação humana. Tanto Derrida quanto Guatarri pensam “o mundo como sendo constituído por máquinas que se definem não por qualquer caráter essencial mas simplesmente por que produzem: o que interessa são só seus efeitos. Assim, não há qualquer distinção entre máquinas biológicas, humanas, mecânicas e eletrônicas, naturais, sociais, institucionais”.(SILVA;2000:17)<sup>12</sup>. Nessa perspectiva, não há nenhuma distinção entre sujeito e objeto, cultura e natureza, interioridade e exterioridade.

---

<sup>8</sup> Citado por Silva.

<sup>9</sup> citado por Marisa Vorraber Costa. “Sujeito e Subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura”. In: *Cultura. Linguagem no ensinar e aprender*. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro. DP&A, 2001. 2ª ed. P. 32.

<sup>10</sup> Ib. idem. P.32

<sup>11</sup> Ib. idem P32

<sup>12</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica”. In: *Pedagogia dos Monstros*, Autêntica Editora, 2000, p. 13 a 20.

↳ São justamente a linguagem e a cultura, na perspectiva pós-moderna, que constituem as visões de mundo e de sujeitos. E é esse o pensamento que perpassa a teoria cultural e educacional contemporânea. Nossa atenção se volta para questionar os discursos que constroem os vários sujeitos e suas identidades. Para Marisa Vorraber : ao abandonarmos essa “teoria do sujeito” estamos nos afastando de uma invenção historicamente situada, denominada sujeito transcendental, para admitir a possibilidade de um sujeito mais humano, com muitas faces, muitas fronteiras, muitos limites, descentrado, em permanente reconstrução hermenêutica de si mesmo. O sujeito urdido nas tramas da linguagem e da cultura é o sujeito dos tempos pós-moderno...” (COSTA;2001:44)<sup>13</sup>

Esses “sujeitos”, estão presentes nos mais diversos discursos que falam e constrói sua identidade. Discutiremos na próxima parte, as identidades atribuídas a esses “sujeitos” que habitam o diversificado mundo da educação.

---

<sup>13</sup> COSTA, Mariza Vorraber. Sujeito e Subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura”. In: *Cultura, Linguagem no ensinar e aprender*. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro. DP&A, 2001. 2ª ed. P 44

## 2. A Prática na Prática

Esta segunda parte será direcionada a minha prática profissional na Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro. Tentarei discutir aqui as possibilidades e impossibilidades de se utilizar algumas das teorias educacionais por nós idealizadas dentro da Universidade.

Antes de me direcionar à discussão das práticas pedagógicas, traçarei um perfil da instituição na qual exerço o papel de professora de História, por entender que o nosso desempenho dentro do processo ensino/aprendizagem, está totalmente vinculado à estrutura escolar.

As escolas públicas, principalmente as da periferia urbana, se apresentam com uma estrutura completamente defasada e sucateada, logo, a identificação da comunidade, com tais estruturas arquitetônicas, é negativizada. Na maioria dos casos, essas escolas se apresentam com a aparência de uma prisão, como muitos dos moradores comparam.

Hoje, é bem comum encontrar as escolas públicas apresentando essa estrutura. A justificativa é baseada no alto nível de violência que vem assolando essas instituições e as regiões em que elas estão inseridas. A violência nas escolas públicas não pode ser negada, existe sim uma projeção bastante crescente desta para dentro das escolas. Tanto a violência física, quanto à violência verbal instituem uma relação muito tensa entre o professor e o aluno. Essa tensão gera um lugar de afastamento que prejudica, e muito, o processo de ensino/aprendizagem. O que é mais grave é que se estabelece um processo de exclusão. Trataremos mais adiante sobre esses lugares de exclusão nas escolas públicas.

Devido a uma teia de interesses, os investimentos do Estado nas escolas públicas estão cada vez mais diminuindo e os problemas da educação vão além das discussões pedagógicas. As escolas públicas, pelo menos a maioria delas, não apresentam um mínimo de assistência ao seu alunado no que diz respeito a recursos materiais e recursos humanos. A instituição na qual trabalho, não tem uma vigilância, ficando este cargo na responsabilidade

da mãe de um aluno. A exposição das aulas fica restrita apenas ao quadro negro, pois não temos a disposição da escola nenhum outro tipo de recurso didático. O que dizer de uma educação que ainda funciona à base de mimeografo? Uma educação de qualidade nesse tipo de instituição se torna inviável. A própria escola acaba criando uma subjetivação e um afastamento da comunidade escolar. Qual o tipo de identificação dos alunos com uma escola tão deficiente?

Diante dessas situações, se propagam os mais diversos discursos que constroem o outro e classificam os vários "sujeitos": o professor, o aluno; discursos esses, que a partir de lugares de "saber" e "poder" nomeiam o bom e ruim professor, o aluno disciplinado e aluno delinqüente.

O bom professor, segundo a direção e alguns professores mais antigos, é aquele que consegue manter todos os alunos dentro da sala de aula e bem comportados. Os bons alunos, são aqueles que obedecem aos seus mestres e cumprem com todas as normas ditadas por um currículo.

Para os alunos, somos vistos como seres quase "imortais". Um professor deve ter o conhecimento de tudo, jamais pode errar. Ainda, dentro da minha experiência, se constroem outras identidades que vão além dessa do "super-professor". A nós, muitas vezes, são atribuídas outras funções como: mãe, pai, amigo, juiz, psicólogo, assistente social, padre, etc. Muitas vezes sentimo-nos angustiada por não conseguir suprir tantas carências (afetivas, econômicas, disciplinares, etc.). Hoje, talvez, eu entenda que tudo isto é um reflexo de uma cultura, que não tem uma estrutura para lher dar com as diversidades.

O meu universo de trabalho é um lugar de uma grande multiplicidade, com a qual estou aprendendo a conviver a cada dia. São alunos que não demonstram nenhum interesse pelo processo ensino/aprendizado, ou pelo menos, por aquele processo no qual todos nós estamos inseridos. Qual o papel da escola como um todo, (professor, direção, funcionários, etc), diante desse alunado que, apesar de não cumprirem com os deveres exigidos pela a escola, continuam freqüentando a instituição?

Muitas questões estão em jogo para que se tenha um melhoramento da educação pública que consiga atender aos anseios da sociedade em sua pluralidade. Infelizmente, o próprio Estado criou



mecanismos de exclusão que influenciaram e continuam influenciando, a degradação do ensino público. A criação do CEPEs é um exemplo. Nesse projeto, há uma valorização de algumas escolas, que recebem mais investimentos e qualificação para professores e funcionários. As escolas inclusas nesse programa são uma minoria, o que não atende a grande parte da população. Cria-se nesse sentido uma dialética da exclusão entre professores e alunos que são beneficiados pelo o programa e os que são excluídos. Lugares de exclusão como estes, enfraquecem os projetos que propõem mudanças em benefício de uma educação melhor para todos.

## **2.1 Um universo múltiplo**

Multiplicidade, diversidade, são palavras que fazem parte do nosso vocabulário, e agora mais do que nunca do nosso universo de trabalho, a sala de aula. Estas palavras, para nós educadores, se constituem como ferramentas indispensáveis a nossa prática. A educação que se pretende para as sociedades atuais, deve levar em conta esses dois requisitos, cabendo ao professor a sensibilidade de percebê-los e respeitá-los. Apesar de concordar com essa postura do professor, confesso que ela é no mínimo difícil de ser exercitada.

Numa escola, como já foi colocado, que não apresenta condições favoráveis a bom desempenho educacional, as diversidades acabam sendo algo que foge ao seu controle. Ao invés de buscar entender e abrir espaço para esses "sujeitos" que não se enquadram as suas normas pedagógicas, a escola prefere excluí-los classificando-os como "delinqüentes", "vagabundos", "preguiçosos". Qual o papel do professor diante dessa insuficiência da instituição escolar?

Uma coisa é bastante clara, qualquer tipo de mudança em prol de um melhoramento, só se torna possível a partir de práticas conjuntas, em que haja uma interação entre professor, aluno, direção, funcionários e comunidade.

Como vimos, são vários os problemas que circundam a educação pública do país; são eles políticos, econômicos e ideológicos.

Se os problemas que assolam a escola estão lá fora, o que podemos fazer cá dentro das nossas salas de aula, para mudar ou pelo menos tentar entender esta situação de apatia e desleixo para com a educação?

O nosso papel de professor de História é, ou deveria ser, tentar mostrar que os discursos que pensam a sociedade são construídos a partir de interesses, políticos, econômicos e ideológicos e que instituem as mais diversas práticas de exclusão. Discursos estes que estão bastante cristalizados nos livros didáticos, nosso principal instrumento de trabalho.

Ao desconfiarmos desses discursos, estaremos começando a mudar uma cultura bastante arraigada a práticas tradicionais e conservadoras que constroem diferentes mundos, representados por lugares historicamente estabelecidos e que demarca as fronteiras entre o “dominador” e o “dominado” entre o superior e o inferior.

Para se chegar a mudanças efetivas, nesse sentido, um longo caminho deve ser percorrido. Novas práticas pedagógicas que pensam um outro ensino de História, separadas de formas tradicionais, hoje ocupa um amplo lugar de discussões.

Tivemos a oportunidade de experienciar uma nova prática que estabelece um outro olhar sobre a História. Essa prática será tema da próxima parte desse trabalho.

### 3 Uma nova prática ?

Nesta última parte, mostrarei como foi desenvolvida a nossa prática de ensino dentro de uma nova postura teórico-metodológica. Como já foi exposto na apresentação, nosso primeiro contato com as leituras pós-estruturalistas foi na disciplina Metodologia do Ensino de História. Sua contribuição para a nossa formação profissional foi bastante significativa. A proposta da disciplina era fazer com que, repensássemos o nosso lugar de professor e de educador a partir dessa nova tendência pedagógica.

Nesta disciplina tivemos a oportunidade de experienciar uma outra metodologia no processo ensino/aprendizagem até então não praticada em nosso curso. A primeira inovação foi com relação ao plano de curso da referida disciplina (VER ANEXOS) . Este foi elaborado em sala de aula por nós juntamente com a professora que escutou e discutiu a nossa proposta (VER ANEXOS). A idéia era percebermos o professor deslocado do seu lugar hierarquizado e único detentor do saber.

Como cantou Raul Seixas: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante/ do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...”<sup>14</sup> O nosso olhar sobre o ensino de História já não seria mais o mesmo. Fomos convidados a questionar várias práticas instituídas no processo ensino/aprendizagem e os seus vários lugares de saber impostos a educação.

Apesar de estarmos enquadrados dentro do “currículo dos urubus”<sup>15</sup>, felizmente, tivemos a oportunidade de discutir o papel do professor como alguém que vomita o conhecimento aos seus “discípulos” e assim procuramos romper com essas grades que nos prendem a um saber fragmentado.

No decorrer da disciplina discutimos textos que nos fizeram compreender o poder dos nossos discursos para a construção de identidades, como também o nosso poder de desconstruir identidades tão cristalizadas, principalmente nos livros didáticos. A escola, nesse sentido, assume um papel

---

<sup>14</sup> Metamorfose Ambulante – Raul Seixas; 1973.

<sup>15</sup> ALVES, Rubens. “Currículo dos Urubus”. In; Entre a Ciência e a Sapiência. O dilema da educação, São Paulo. Edições Loyola, 2000. O autor faz uma reconstituição inversa da história de Pinóquio (boneco de pau). Na ficção o seu criador (Gepeto) atribui à escola a função de transformá-lo em gente.

fundamental na construção e desconstrução das identidades e o professor é um grande mediador desse processo. Segundo Núria Ferre... “A educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém, alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE;2001:196)<sup>16</sup>

A escola, mediada por uma pedagogia crítica, tenta enquadrar todos num modelo de educação homogênea que não tem espaço para a diversidade, visto que trata esta como um lugar de fronteira que estabelece o limite entre o ser normal e o ser anormal. São nomeados anormais “aquela parte da população escolar à qual se atribuem deficiências de índole social e aos que se define alunos de risco, filho da desestruturação familiar ou inclusive pré-delinquente”.(FERRE;2001:201)<sup>17</sup>

A partir das nossas discussões percebemos que as diferenças existem, em todos os aspectos sociais e culturais, mas que essas diferenças não determinam a inferioridade de um em detrimento do outro. Essas diferenças negativizadas são produzidas pelos mais diversos discursos e que são representados pelos binarismos (branco-preto, civilizado-bárbaro, dominador-dominado, homem-mulher, hetero-homossexual, cristão- não-cristão, religioso- não-religioso etc.)

São esses os binarismos que aprendemos a perceber nos discursos apresentados nos livros didáticos. Uma das nossas atividades foi tentar fazer uma releitura desses livros, como forma de perceber os lugares de inferioridade e superioridade por eles estabelecidos. Escolhemos uma temática e elaboramos um plano de aula que tinha como metodologia desconstruir os discursos que, ao inferiorizarem excluem o outro (índio, negro, mulher, “bárbaro”, pagão etc.).

Sem sombra de dúvidas as leituras nos possibilitaram uma mudança no nosso perfil de professor. O nosso conhecimento cognitivo sobre História perdeu lugar para um outro mais sensível, onde o professor é capaz de perceber as multiplicidades existentes no processo ensino/aprendizagem.

---

<sup>16</sup> FERRE, Núria Perez de Lara. “Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. In: Habitantes de Babel : políticas e poéticas da diferença (org) Jorge Larrosa e Carlos Skilar; Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.196

<sup>17</sup> Ib. Idem. P.201

Diferenças essas que devemos levar em conta e respeitá-las. Não devemos ter a pretensão de transformar gente em “bonecos de pau”.

As resistências também fizeram parte dos nossos encontros, afinal muitos de nós fomos transformados em bonecos de pau. Hoje reconhecemos os mais diversos Gepetos que, ao contrário da ficção não são nenhum pouco humildes, e sim prepotentes e hipócritas. São professores que esbarram nas nossas vidas nos diversos níveis de escolaridade, inclusive dentro da própria Universidade, sempre nos impondo suas “verdades”, não reconhecendo a existência das fronteiras que separam as singularidades de cada indivíduo, causando assim, de maneira brusca a exclusão dos que não se enquadram num padrão de aluno desejado por eles. Talvez suas “razões” não o deixem enxergar que “um bem-te-vi que consiga ser aprovado com distinção na escola dos urubus pode ser muito inteligente para os urubus. Bem-te-vi é que ele não é.”(ALVES;2000:73). Infelizmente são professores que ainda carregam consigo uma “velha opinião formada sobre” a educação.

O nosso contato com as leituras pós-estruturalistas continuou, e agora de maneira mais prática, na disciplina Prática de Ensino. Mais uma vez, decidimos juntos com a professora, a estrutura da nossa disciplina. Em conjunto, optamos por formar uma turma de ensino médio com alunos das escolas pública estaduais<sup>18</sup>. Estes alunos participariam de seminários temáticos, divididos em módulos, direcionados ao vestibular. Estes seminários seriam ministrados na própria Universidade.

Antes a prática de ensino era feita na própria instituição escolar. O contato com os alunos era muito pequeno, os conteúdos a serem expostos deveriam obedecer a uma metodologia já praticada na escola. Algumas experiências de nossos colegas foram bastante frustrantes. Ao exporem os conteúdos em sala de aula, seguindo uma metodologia própria, foram constrangidos pelos professores “oficiais” (efetivos) das turmas, que desconsideravam o seu trabalho, ministrando novamente os conteúdos.

Como forma de inovar o nosso estágio resolvemos experienciar um outro tipo de prática, em que tivéssemos um maior contato com a turma e uma maior liberdade teórico-metadológica.

---

<sup>18</sup> Contamos com a participação de alunos do Estadual da Prata e do Estadual de Bodocongó.

Como forma de inovar o nosso estágio resolvemos experienciar um outro tipo de prática, em que tivéssemos um maior contato com a turma e uma maior liberdade teórico-metadológica.

A proposta da nossa prática consistia em seminários temáticos que obedecessem a um determinado eixo. Durante nove terças-feiras os seminários obedeceram a seguinte seqüência : 1º módulo (Pré- história, Antiguidade, e Idade Média), 2º módulo ( Período Moderno) e 3º módulo( Período Contemporâneo). Apesar de discordamos dessa divisão quadripartite adotamos como forma de questioná-la, mostrando que tais temas e épocas poderiam ser unidos por outros eixos que não apenas cronológicos. Em cada seminário, quatro participantes discutiam os seus referentes conteúdos seguindo os seus respectivos eixos temáticos. Os eixos temáticos, previamente escolhidos pelo grupo, tinham como objetivo romper com um lugar de saber histórico instituído pelos livros didáticos, que tratam os fatos isolados, seguindo uma ordem cronológica estabelecida por um saber científico ainda no século XIX. Trabalhar com eixos pressupõe romper com um método tradicional de se ensinar História, expondo apenas a narrativa pela narrativa. Estes seminários se configuram como uma nova forma de ensinar história. Tratarei a seguir como se deu a minha experiência a partir dessa nova possibilidade.

### **3.1 Minha experiência com os seminários temáticos**

Discutirei um pouco sobre o seminário direcionado ao Período Moderno do qual fiz parte. Esse seminário tinha como eixo-temático: “*A emergência da razão: Continuidades, descontinuidades e a idéia de felicidade no período moderno*”<sup>19</sup>. Todos os conteúdos relacionados ao Período Moderno deveriam ser costurados por esse eixo.

A idéia não só do nosso seminário, mas de todos, era analisar os conceitos construídos e cristalizados por uma historiografia fundamentada num pensamento racional desenvolvido no século XIX. Conceitos esses que

---

<sup>19</sup> O nosso eixo estava inserido dentro do seguinte tema: Mentalidade e Cultura. A partir do tema e do eixo temático, elaboramos uma justificativa que constituíram os panfletos de divulgação.

instituem lugares, atribuem identidades que inferiorizam o outro (sociedades, culturas, religiões etc.), e estão presentes nos discursos dos livros didáticos, representando esses lugares e identidades. O nosso questionamento estava voltado a essas representações definidas por uma ciência que nomeou o outro a partir dos seus valores e práticas. Sendo assim, procurávamos desconstruir esses discursos, mostrando que todos eles são produzidos dentro de uma relação de interesses.

Minhas discussões dentro do seminário tiveram como temas: A Reforma Protestante, A Colonização Inglesa e as Revoluções Inglesas<sup>20</sup>. Partindo dos discursos dos livros didáticos, procurei discutir estes conteúdos, problematizando os seus lugares de construção. Todos os seminários estavam direcionados para a seguinte problemática: questionar o lugar da ciência como construtora de um saber histórico mediado pela racionalidade ocidental, e como em nome dessa racionalidade os discursos legitimam o projeto de felicidade dos "dominantes".

Seguindo o eixo temático do período moderno, tentei expor os meus temas enfatizando como estes são tratados dentro de um pensamento racional que legitima lugares e silencia outros. Questionando a influência ainda bastante presente da concepção europocêntrica de se produzir os discursos históricos, influência essa refletida na divisão quadripartite da História, a sua visão linear e o seu caráter evolutivo. A nossa intenção era lançar um outro olhar sobre os discursos que constroem a História, mostrando as suas intencionalidades e o seu poder de nomear e criar identidades.

Para nós, a possibilidade de fazer uma outra leitura sobre os discursos históricos, foi bastante significativa. Nossa satisfação foi acrescida depois do depoimento dos alunos que elogiaram e entenderam a proposta metodológica, por nós, adotada.

Para eles (alunos), a experiência foi inovadora. Alguns afirmaram que não poderiam imaginar ver todos os conteúdos exigidos nos programas de vestibulares, em nove encontros. Sugeriram que, no final dos seminários, aplicássemos um simulado com questões baseadas nas discussões temáticas. (VER ANEXOS).

---

<sup>20</sup> Os Planos de aulas e os materiais por mim utilizados em cada seminário, estão em anexos.

Dentro dessa experiência, tivemos vários pontos positivos. Trabalhar com seminários temáticos nos dá uma outra dimensão de perceber a História, como foi por mim exposto, levando em conta que os últimos vestibulares da U.F.P.B, vem trabalhando nessa perspectiva.

Apesar da experiência válida, não podemos nos esquecer que, nossa área de trabalho está localizada fora dos muros da Universidade, o que implica em um outro contexto estrutural. No caso das escolas públicas, as dificuldades encontradas pelo o professor são inúmeras, não há como negar. Quebrar com regras estabelecidas por essas intuições é bastante complicado. Sabemos que o poder da boa educação é a base para a construção de uma sociedade mais justa, e por isso ela se constitui como um lugar de disputa que envolve múltiplos interesses, interesses esses que retardam as mudanças de qualquer tipo de melhoramento em prol da educação popular.



## Conclusão

*(Podia ter pensado a discussões aqui.)*

Vimos que o ensino de História ao longo dos anos, passou por algumas mudanças. Em cada etapa de revisão e reelaboração a respeito, de o quê, como e para que ensinar História, foram postas em práticas posturas teórico-metodológicas diversificadas que estabeleciam os seus lugares de “poder” e de “saber”.

Hoje, como vimos, o ensino de História entrou em um outro patamar de discussões que questionam as “velhas” práticas. São alvos de críticas: postura autoritária do professor, imposição de métodos avaliativos tradicionais, formas de exclusão como; separação de alunos por nível de aprendizagem, entre outros.

As críticas são bastante pertinentes, mas, como vimos também, o que mais temos nas escolas públicas são esses tipos de práticas que atendem à normas curricular, grande instrumento de poder que dita as regras da educação.

Além do problema curricular, temos a situação de abandono pela qual passa a educação pública no país. Sucateamento, violência verbal e física, desrespeito, são fronteiras de um território o qual não somos preparados a atravessar.

## Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubens. "Currículo dos Urubus". In: *Entre a Ciência e a Sapiência*, São Paulo. Edições Loyola, 2000, p.69 a 75.

BELTRÃO, Irecê Rego Beltrão. "Uma Introdução Necessária". In *Corpos Dóceis, Mentos Vazias, Corações Frios*. São Paulo,. Editora Imaginário, 2000, p. 19

COSTA, Mariza Vorraber. "Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura". In : *Cultura, Linguagem no Ensinar e Aprender*. Vera Maria Candau (org.), Rio de Janeiro DP&A, 2001, p.29 a 46.

FERRE, Núria Pérez de Lara. "Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta". *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (org) Jorge Larrosa e Carlos Skilar; Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, Selva. "História nos Guias Curriculares – Anos 70". In: *Caminhos da História Ensinada*. 3ª edição, Campinas, São Paulo, Papirus, 1995, p. 49 a 83.

\_\_\_\_\_. " Em Busca de Outras História: Duas Proposta dos Anos 80". In: *Caminhos da História Ensinada*. 3ª edição, Campinas, São Paulo, Papirus, 1995, 85 a 110.

SILVA, Tomaz Tadeu. "Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica". In: *Pedagogia dos Monstros*. Editora Autêntica, 2000, p. 13 a 20.

# Anexos

Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Humanidades  
Departamento de História e Geografia  
Metodologia do Ensino de História no 1º e 2º Graus  
Professora: Eronides Câmara Donato (Nilda)  
Período : 2001.2

**Alunos desse período:** Alana, Aleksandra, Carlos, Cícero Vinicius, Ezilda, Fabricio, George, Gislainy, Luzia de Marilak, Maria Josmara, Sebastião e Silvia.

**Ementa:** A relação sujeito- objeto no processo de aprendizagem em História. Análise crítica da metodologia de história aplicada ao ensino de 1º e 2º graus. Os procedimentos didáticos para o ensino de História

Este planejamento foi elaborado pela turma de metodologia no período 2001.2 com a professora da disciplina. As questões abaixo foram bastante discutidas, o que pressupõe que o aluno possa no final da disciplina interferir na produção do conhecimento. (Este plano começou a ser elaborado no dia 07 de janeiro e terminou no dia 23 de fevereiro. No total foram oito aulas, pois tivemos o período de carnaval )

**1. Objetivo geral:** Minha preocupação em solicitar que os alunos produzissem o plano junto comigo está associada a dois objetivos: democratizar as escolhas teóricas, metodológicas; democratizar as escolhas de conhecimento para ser estudado e ensinado; e contribuir para que os alunos exercitem o planejamento.

**2. Critérios para escolhas dos objetivos**

- a) atentar para as preferências teóricas do livro didático escolhido; apresentar e historicizar os discursos presentes nos livros didáticos; quando definir o livro didático, aprofundar as escolhas do autor;
- b) Associar a produção do recurso didático ao tema da aula; pesquisar as possibilidades de recursos e material teórico existente sobre o tema; conhecer os vários instrumentos que facilitarão a produção do recurso didático;
- c) Como usar uma metodologia que não assassine a inteligência dos alunos? Utilizar metodologias que façam com que o aluno pense a utilização de fontes diferenciadas; problematizar os conceitos historicizando-os; escolhas de conteúdos a partir do que o saber histórico pode ajudar na formação do aluno; apresentar a história a partir de vários lugares; trabalhar também com temas não consagrados pela historiografia; pensar a relação professor - aluno quebrando a hierarquia; discussão da produção do conhecimento com a formação de atitudes;

**3. Objetivos específicos**

**I Unidade:**

Definir os critérios para elaborar o planejamento do plano; elaborar o plano de curso da disciplina; fazer uma oficina de elaboração de planos individuais; fazer uma oficina de avaliação conceitual;

## II Unidade

Discutir as narrativas construídas nos livros didáticos; localizar as correntes historiográficas dos livros didáticos; discutir os significados das identidades construídas nestas narrativas;

## III Unidade

Organizar oficinas para discutir a elaboração de recursos didáticos; Discutir as possibilidades de produzir recursos didáticos através de oficinas; Trabalhar nessas oficinas as metodologias que contribuam para que o aluno de 1º e 2º possam pensar a história;

**4. Metodologia:** Na **primeira unidade** faremos uma discussão sobre os critérios do planejamento da disciplina, elaboraremos os objetivos, a metodologia e a avaliação. Na **segunda unidade**, sugerimos que cada aluno da disciplina traga para a sala de aula livros didáticos de história para que possamos estudar a escola historiográfica, para pensarmos se é uma leitura historicista, positivista, marxista ou nova história. Estes grupos devem se formar para fazer análise teórica dos livros didáticos, discutindo e problematizando os discursos neles construídos (Ezilda, Alana, Gislainy e Sebastião) Ainda nesta unidade pensaremos como estas narrativas são construídas e quais as identidades que eles podem ajudar a formar, (Nilda) Na **terceira unidade**, entendemos que trabalhar com materiais didáticos é de fundamental importância para o processo de elaboração do conhecimento, É através dos recursos didáticos que o professor tem mais possibilidade de tornar aulas mais atrativas. A escolha do recurso didático não pode ser de forma aleatória, a primeira providência é utilizar um recurso que possa ~~ajudar a~~ esclarecer, problematizar e aprofundar o tema, a segunda é realizar um trabalho de pesquisa para que a partir daí se desenvolva a produção dos recursos de modo a facilitar a produção do conhecimento, (Luzia, Aleksandra, Sílvia e Maria Josmara)

**5. Avaliação:** A partir do tema avaliação, (levamos duas aulas para fazer a discussão) foram questionados os seguintes pontos: avaliação é uma relação de poder? É um instrumento de medição para mais ou para menos ou mais ou menos, a avaliação realmente surgiu como instrumento de medir conhecimento? Mas até que ponto o conhecimento pode ser medido? Na parábola "currículo do urubus" de Rubem Alves tem um trecho bem interessante a respeito do conhecimento que selecionamos e ensinamos para os nossos alunos. O conhecimento que é ministrado pelo professor sempre é selecionado a partir do que é melhor, ou mais interessante para ele, seja quais forem os critérios, sempre é selecionado pelo professor, portanto a partir dele.

Isto tem um problema, pois quando selecionamos os conhecimentos para ser ministrados, partimos do princípio que os alunos devem sair do curso, da disciplina, da matéria com determinadas identidades e será que são as identidades que eles gostariam de ter? Por outro lado, além do conhecimento ser escolhido de forma unilateral, a memória só guarda o que lhe é interessante. E as vezes ainda tem mais um agravante, o conhecimento em geral não é discutido, pensado, problematizado ou duvidado, muitas vezes o conhecimento é apenas reproduzido, memorizado ou quantificado, e por isto como diz Rubem Alves ele é vomitado. Como pensar se o conhecimento que nós trabalhamos em sala de aula ou fora dela foi pensado sem necessariamente utilizar as tradicionais formas de avaliação?

Não é fácil ! Primeiro porque nós fomos culturalmente educados a partir de uma ciência ocidental, individualizada, disciplinada e hierarquizada e de certa forma a produção do conhecimento é "produzida" a partir da autoridade e do centramento do mestre, e segundo, por conta dessa mesma cultura nós achamos "normal" esta autoridade, esta hierarquização e esta disciplina. Bom, de qualquer maneira a cultura não uma é prática estática, ela é histórica e por isto muda, mas será que poderemos mudar uma cultura de mais de 2.000 anos ? Podemos tentar... de forma sutil.

Pensamos em uma proposta que não sabemos se é uma alternativa às medidas do conhecimento, mas pelo menos é uma forma diferente de compreender a produção do mesmo. Em primeiro lugar, entendemos que a elaboração do conhecimento produz as identidades. Muitas vezes estas identidades são impostas e produz e reproduz preconceitos. Podemos exemplificar como estas identidades pode incorporar significados preconceituosos. A identidade de negro foi inicialmente construída pela literatura para marcar a existência da diferença, mas esta diferença foi historicamente construída a partir de valores negativos e por isto a construção dos preconceitos, por outro lado, como uma forma de evitar os preconceitos, a literatura resolveu problematizar a diferença a partir da ideia de respeito e tolerância e isto também tem um significado: reforçar e escamotear a diferença e os preconceitos. Uma outra forma de produzir o conhecimento seria a negação da diferença como algo natural, mas a sua existência como histórica. Sendo histórica é possível duvidar da existência natural do negro, do branco, do índio, do homossexual, da mulher, do homem e tantas outras (todas construídas e classificadas pela filosofia, pela história, pela economia, as ciências sociais etc.)

De modo que **na primeira unidade**, os alunos vão fazer um plano de aula, aproveitando a experiência de ter passado mais de um mês discutindo os critérios de um planejamento. Os planos serão sobre Brasil Colônia já que é um período nas quais as identidades são muitas e visíveis. Os critérios para elaboração dos planos são a partir de duas possibilidades de produção do conhecimento: a) o conhecimento elaborado a partir do respeito e tolerância a diferença, b) e o conhecimento elaborado negando a existência da diferença como algo dado, natural, mas como conceito que foi construído historicamente.

Na **segunda unidade**, os alunos farão uma escolha de um livro didático para refletir os discursos construídos, em seguida, faremos uma oficina para estudar os significados que estas narrativas têm para práticas culturais cotidianas.

Na **terceira Unidade**, os alunos farão oficinas para elaborar os recursos didáticos.

## 6. Bibliografia

- Alves, Rubens. Entre a Ciência e a sapiência. O dilema da educação, São Paulo. Edições Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. Lições de Feitiçaria. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. Estórias de quem gosta de ensinar. Campinas ; Papirus, 2000.
- Brandão, Zaia (org) A crise dos paradigmas e a Educação. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. (col. Questões da nossa época, v.350)
- Cohem Jeffrey Jerôme Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad Tomaz Tadeu da Silva Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- Catani, Afrânio Mendes e Paulo H. Martinez (orgs) Sete ensaios sobre o Collège de France. São Paulo, Cortez, 1999.
- Costa, Marisa Vorraver (org) O currículo nos limiães contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro D P &ª Vozes. 2001
- Foucault, Michel. A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 1999
- Freitas, Marcos Cezar Historiografia Brasileira em perspectiva (org) 2ª ed São Paulo: Contexto, 1998
- Freitag, Bárbara. O livro didático em questão 3ª ed São Paulo: Cortez 1997
- Larrosa, Jorge. Pedagogia Profana. Danças piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga Neto. Revisão Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre ContraBando, 1998
- \_\_\_\_\_. E Carlos Skliar (org) Trad. Semiramis Gorini da Veiga. Revisão. Alfredo Veiga- Neto e Carlos Skliar Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica 2001.
- Mattos, Hmar Rohloff de (org) Histórias do ensino de história no Brasil Rio de Janeiro. Acess, 1988
- Silva, Tomaz Tadeu da Documentos de Identidade Uma introdução às teorias do currículo Belo Horizonte Autêntica, 1999

### Textos da II Unidade

- “Identidade, diferença e diversidade.: manter viva a pergunta” Nuria Pérez de Lara Ferre p. 155 a 214 In Habitantes de Babel.
- “O nome dos Outros Narrando a alteridade na cultura da educação” Silvia Duschatzky e Carlos Skliar p 119 a 138 In Habitantes de Babel;
- “A paradoxal comunidade por-vir de Maglidy Tellez p. 45 a 78. In Habitantes de Babel
- “História que os livros didáticos não contam, depois que acabou a ditadura no Brasil,” de Kazumi Munakata p. 271 à 296 In Historiografia Brasileira em Perspectiva.

### Textos da III Unidade (ficamos de pesquisar)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CENTRO DE HUMANIDADES

DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO

PROF<sup>º</sup>: ERONIDES CÂMARA

ALUNO: \_\_\_\_\_

COLÉGIO: \_\_\_\_\_

# SIMULADO

(HISTÓRIA)

Campina Grande, 23/ 09/ 2002.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

PRÁTICA DE ENSINO

SIMULADO REFERENTE AO 1 MÓDULO

ALUNO:

CAMPINA GRANDE, 24/09/2002

01 – De acordo com o eixo temático do 1º seminário “A mentalidade científica e a construção de uma pré-história: a invenção Ocidental da humanidade”. Escreva um pequeno texto sobre como a ciência do século XIX nomeia e classifica o período “pré-histórico”.

02 - O mundo Oriental foi construído através de discursos e narrativas científicas que legitimam o seu lugar como o do “exótico” e do “atrasado”. Considerando o texto acima, é correto afirmar que:

- a) O discurso da ciência representa a verdadeira realidade do oriente.
- b) Na antiguidade clássica, encontramos um total afastamento do pensamento mítico dando os primeiros passos para a razão Ocidental.
- c) Esse discurso justificou o processo de colonização européia no Oriente, colocando-os como “incapazes” de organização política, social e econômica.
- d) O discurso de inferioridade oriental foi organizado pelos Ocidentais para tentar penetrar no Oriente globalizado.
- e) Nenhuma delas é verdadeira.

03 - Explique o seu entendimento sobre o desejo de felicidade na Idade Média.

- 1) O discurso sobre os índios os classifica como selvagens, bárbaros e inferiores, enquanto os europeus são definidos como civilizados, racionais e superiores. Discuta sobre essas nomeações.
- 2) Segundo a historiografia ocidental, a mentalidade renascentista compreende a felicidade a partir da libertação dos dogmas. Baseado (a) nessa idéia aponte os “eventos” que contribuíram para representar esta libertação.
- 3) “A Reforma Protestante foi um evento que segundo a historiografia, marcou uma transformação radical na mentalidade cristã da sociedade inglesa e traçou o perfil de um novo homem moldado pela razão, o homem moderno.” Podemos pensar que houve realmente uma mudança radical na mentalidade cristã que separa o homem moderno do homem medieval? Justifique sua resposta.
- 4) Segundo a historiografia, a Inglaterra no século XVIII se apresenta como um lugar de instabilidade política, econômica e religiosa. A fundação das treze colônias se deu dentro desse contexto. Baseado num projeto de felicidade, várias ondas migratórias impulsionaram a colonização inglesa na América. Quais os ideais de felicidade projetados neste “Novo Mundo”.
- 5) “A Independência norte-americana é apontada pela historiografia como um ‘marco’ para a América, para a democracia, para a razão e portanto para busca da felicidade.” Discuta sobre este evento tendo como referência a constituição dos EUA (1ª das Américas) e suas contradições.
- 6) “A Formação dos Estados nacionais e o Absolutismo Monárquico são apresentados nos livros que estudamos como ‘marcos’ imprescindíveis para a entrada do homem no ‘Período das Luzes’.” Entretanto, discutimos que mesmo neste ‘Período de Iluminação’, muitas foram as trevas experimentadas pelos indivíduos. A partir disso, marque a alternativa (a) correta (a):
  - a) A Noite de São Bartolomeu demonstra que o ‘homem moderno’ tinha sua vida e seus propósitos orientados pela razão.
  - b) A medida que reis católicos e protestantes se revezavam no poder, também se revezava a religião tida como oficial e que portanto deveria ser praticada por todos, o que demonstra a importância e o poder da religião no ‘Período da Razão’.
  - c) A idéia que NAÇÃO que surge no ‘Período Moderno’ tem como objetivo proporcionar a felicidade do homem, e isto foi conseguido como a homogeneização dos indivíduos em um único território, vivificando uma única cultura, falando uma mesma língua, praticando uma mesma religião.
  - d) Teorias como a do Direito Divino, a do Bom Selvagem, a do Contrato Social, do Déspota Esclarecido, que justificavam o Absolutismo Monárquico, apontam para o uso da razão em prol de projetos que excluam opiniões e atitudes diferentes, sendo a felicidade um direito apenas dos que usassem a razão (aqueles que respeitassem e seguissem as regras).

7) A Ciência nomeou, definiu, classificou o homem de acordo com os Períodos da História, que segundo ela começam na "Pré-história" e vão até os dias de hoje ("Período Contemporâneo"). Discuta como é possível identificar essa relação de classificação do "outro" enquanto ser inferior feito pela Ciência europeia, no que se refere às "Grandes Navegações" e ao Encontro entre as culturas da Europa e do "outro" que foi nomeado de índio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES.  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

SEMINÁRIOS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA PARA  
VESTIBULAR

TEMA: Contemporaneidade, Cultura e Política.

EIXO TEMÁTICO: "Modernidade: a Construção e o Poder  
das Identidades"

Questões:

1º. Cidadania, justiça, igualdade, liberdade, democracia política, fraternidade, e direitos individuais foram lemas da Revolução Francesa e são ainda hoje, temas discutidos e reivindicados em diversos pontos do mundo. Influenciados por esses ideais que correntes de pensamento dominaram o cenário europeu no século XIX?

2º. A Independência do Brasil foi um processo pautado nos ideais da Revolução Francesa que estava inserida na modernidade. Explique as contradições da modernidade no Brasil através de uma análise geral do período imperial neste país (1822-1889)?

3º. Faça uma análise sobre a crise da modernidade tendo como eixo explicativo a Quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929.

4º. Nos discursos da modernidade toda e qualquer identidade é construída em função de tendências sociais e projetos culturais em um contexto marcado por relações de poder. Identificar os sujeitos sociais e políticos que participarem do projeto de identidade Nacional Brasileira a partir dos anos 30.

5º. Comente o conceito de pós-modernidade através das transformações ocorridas no Brasil e no mundo a partir da intensificação do processo de globalização.

## INSCRIÇÕES

No local da  
divulgação e no  
Departamento de  
História e Geografia  
UFCG

Dias: de 8 a 12/ 07/  
2002.

Horário: Das 8:00 h  
às 12:00 h e das  
14:00 h às 18:00 h

Dias de  
apresentação dos  
seminários: ~~06~~, 13 e  
20 de agosto.

Local dos  
seminários: Hall das  
Placas – **Sala 15**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CAMPINA GRANDE

Horário: 18:00 h às  
21:00 h .

## *Tema: Mentalidade e Cultura*

### **Eixo Temático:**

A emergência da razão: continuidades, descontinuidades e a idéia de felicidade no Período Moderno.

### **Justificativa:**

O que procura o homem em toda sua trajetória sobre a Terra? O que leva esse mesmo homem a se embrenhar em empreitadas às vezes inconcebíveis ou até imagináveis? O que inquieta o homem a ponto de levá-lo a buscar territórios distantes, modificar governos, contestar religiões sacralizadas, inventar novos equipamentos, novas técnicas, enfrentar a natureza e seu próximo? Um dos principais motivos que o move certamente é a **busca pela felicidade**. Em todas as suas relações, sejam públicas ou privadas, em todas as épocas, o homem se apresenta como um detetive incansável e astuto (às vezes impiedoso) em busca dos mais diferentes meios e maneiras de tornar sua vida melhor e mais feliz.

No Período Moderno também é perceptível essa busca pela felicidade. As mudanças na mentalidade e na cultura do homem desse Período nos apresentam não só os novos projetos,

os novos sonhos e as novas sensibilidades que o embalam nessa viagem, mas também os sonhos, as sensibilidades e os projetos de outrora que continuam a servir de veículo para esse encontro.

A Ciência agora será a sua condutora e dará a orientação necessária para esse homem que, através da razão e não mais da fé, possa assegurar o seu êxito nos projetos mais variados e nas áreas as mais distintas possíveis nessa busca pela felicidade. Ciência e razão assumem então um status nunca antes visto, a ponto de determinar que o período anterior, chamado Idade Média, seja qualificado de Idade das Trevas devido a forte presença da religião.

Se o período anterior é de Trevas, o Período Moderno será então de LUZ, de iluminação das mentes, da busca por ser racional, de felicidade. Luz que *renascerá* do reencontro com a Antiguidade; luz que reaparecerá com a organização dos Estados Nacionais, com a Expansão dos Territórios, com a Descoberta de mundos novos; luz que será vislumbrada com o encontro com a felicidade ainda aqui na Terra a partir de suas próprias ações e escolhas, e não mais após a morte; luz que surgirá a partir das Revoluções, sejam elas por mais participação na política e limitação do poder real, por transformações nas relações de trabalho, de produção e de consumo ou pela necessidade de caminhar independente da colônia.

Universidade Federal de Campina Grande  
Centro de Humanidades  
Departamento de História e Geografia  
Disciplina: Prática de Ensino  
Aluna: Silvia Tavares  
Orientador: Antonio Clarindo Barbosa

## Plano de Aula

**Tema:** A Reforma Protestante e a Reação Católica

### **Objetivos específicos:**

Discutir os antecedentes sociais, políticos e econômicos que desencadearam o movimento reformista.

Discutir a importância da Reforma protestante para os projetos de uma classe que vinha se fortalecendo economicamente se fortalecendo – a burguesia.

Analisar as singularidades dos principais movimentos reformistas: luteranismo, calvinismo e o anglicanismo.

Discutir as atitudes adotadas pela a Igreja Católica como forma de conter o protestantismo e restabelecer sua “unidade cristã”.

**Justificativa:** O mundo moderno foi inaugurado por várias transformações econômicas, políticas e sócio-culturais. Dentre elas podemos destacar: O Renascimento, a expansão ultramarina, o processo de colonização e a Reforma Protestante. Transformações como estas, que começaram a se processar desde o século XVI na Europa, acabaram por romper com as velhas estruturas do sistema feudal que estabelecia as regras de toda a sociedade medieval.

A Reforma Protestante foi promovida pela burguesia como forma de questionar a hierarquia social e o poder material da Igreja Católica. Esse movimento marcou uma transformação radical na mentalidade da sociedade e traçou um perfil de um novo homem, o homem moderno moldado agora pela ética capitalista e apoiado pela a ideologia cristã proposta pelo protestantismo. Para este homem moderno a ética religiosa do protestantismo legitima a realidade imposta pelo capitalismo, ou seja, a acumulação de riquezas através do trabalho, do investimento de capital e da produção se fundamentava agora nos preceitos dessa nova ideologia cristã. A felicidade neste momento estava na liberdade de ir e vir, do livre arbítrio do crescimento não só espiritual, mas também material.

**Metodologia:** Pretendo discutir com os alunos, como A Reforma Protestante não foi apenas um movimento de caráter religioso, mas que atingiu também uma grande repercussão social, política e econômica de grande importância para a sociedade moderna. Procuraremos assim vincular este movimento aos projetos da burguesia que pretendia instituir uma sociedade condizente com a sua realidade e os seus interesses.

**Conteúdo:** As principais causas da Reforma, a reforma de Martin Lutero, a reforma de Calvino, a reforma anglicana, e a reação católica.

**Recursos didáticos:** aula expositiva com a utilização do quadro e de transparência.

**Bibliografia:** PAZZINATO, Alceu Luiz e SENIZE, Maria Helena Valente. In História Moderna e Contemporânea.

DUBY, Georges e ARIÉS, Phelippe. In: História da Vida Privada – *Da Renascença ao Século das Luzes vol. 3*



Universidade Federal de Campina grande  
Centro de Humanidades  
Departamento de História e Geografia  
Disciplina: Prática de Ensino  
Aluna: Silvia Tavares  
Orientador: Antônio Clarindo

### Plano de Aula

**Tema:** Colonização Inglesa

**Objetivos específicos:**

Discutir os discursos apresentados nos livros didáticos, que legitimam o processo de colonização das Américas.

Apresentar os fatores que levaram os ingleses a migrarem para a América do Norte.

Discutir como o pensamento racional moderno, projetou um ideal de felicidade no novo mundo.

Discutir os vários discursos que constrói a alteridade do "Velho Mundo" em relação ao "Novo Mundo".

**Justificativa:** A colonização Inglesa é considerada como um dos marcos de ascensão do mundo moderno. No processo de capitalização do trabalho, a Inglaterra no século XIX se apresentava como um lugar de constantes conflitos; religioso, político e econômico. Perseguições religiosas, cercamentos de terras e sucessões de reis, marcaram uma grande instabilidade nesta sociedade. Como conter tantas insatisfações? Como atender uma multiplicidade de interesses?

A América do Norte, foi para os ingleses a grande alternativa de conter os mais diversos conflitos que assolava aquela sociedade. A América passou a ser vista como a "Terra Prometida" daqueles excluídos de um projeto burguês de felicidade: perseguidos religiosos, desapropriados de terras, vagabundos, ladrões, etc. "Para América"! Todos em busca de uma felicidade, num lugar onde existiam terras em abundância e onde não importava ser católico ou protestante.

**Metodologia:** pretendo discutir com os alunos, como a fundação das treze colônias inglesas se deu dentro de um projeto burguês de felicidade; projeto esse mediado por um pensamento racional e excludente.

**Conteúdo:** A América Inglesa, O Velho Mundo X O Novo Mundo

**Recursos Didáticos:** aula expositiva com a utilização de transparência.

**Bibliografia:** PAZINATO, Alceu Luiz e SENIZE, Maria Helena Valente. In: História Moderna e Contemporânea. Editora Ática, 1995.

**Universidade Federal de Campina Grande**  
**Centro de Humanidades**  
**Departamento de História e Geografia**  
**Disciplina: Prática de Ensino**  
**Aluna: Silvia Tavares**  
**Orientador: Antônio Clarindo**

**Plano de Aula**

**Tema:** As Revoluções Inglesas

**Objetivos específicos:**

Discutir o termo "Revolução" construído pelo marxismo como lugar de ruptura, de mudança radical.

Apresentar os principais fatores políticos, religiosos e econômicos que, segundo a historiografia, desencadearam num processo de mudanças.

Discutir os múltiplos projetos sociais que, questionavam a Velha Ordem Política (poder absoluto) ainda vigente na sociedade inglesa do século XIX e que culminaram numa guerra civil.

**Justificativa:** as Revoluções Inglesas são tratadas pela historiografia, como lugar de ruptura, marco inaugural de uma nova sociabilidade daquela sociedade. Através das revoluções, segundo a historiografia tradicional, a Inglaterra rompeu definitivamente com a velha ordem feudal e instaurou uma nova ordem. A Revolução Gloriosa, marcou a consolidação do projeto burguês para a sociedade inglesa, conseguiu através da instauração da Monarquia Constitucional a sua efetiva representatividade nas decisões políticas e econômicas da nação.

**Metodologia:** Discutirei com os alunos, a partir dos discursos apresentados nos livros didáticos, como o pensamento racional, classificou e nomeou tais acontecimentos como lugares que legitimaram um projeto de nação moderna e progressista.

**Conteúdo:** A Guerra Civil, A República Puritana, A Restauração monárquica e a Revolução Gloriosa.

**Recursos Didáticos:** aula expositiva com a utilização de transparência.

**Bibliografia:** PAZINATO, Alceu Luiz e SENIZE, Maria Helena Valente. In: História Moderna e Contemporânea. Editora Ática, 1995.

## Reforma Protestante Antecedentes sociais, econômicos e políticos

→ Igreja Católica

↔ Crise (séculos XI e XIII)

- Movimentos de crítica
  - Valores e posturas
    - + Dogmas
    - + Questões materiais
    - + Inquisição

→ Século XVI

↔ Transformações na Europa

- Expansão marítima
- Renascimento urbano e comercial
- Humanismo
- Renascimento

↔ Críticas ao comportamento da Igreja

- Assuntos mundanos
- Assuntos materiais

→ Corrupção da Igreja

↔ Indulgências

↔ Relíquias

↔ Venda de cargos

↔ Concubinação do clero

↔ Abusos políticos do papa

→ Interesses burgueses

↔ Condenação da usura (cobrança de juros)

↔ da cobiça (propriedades materiais e poder)

→ Fortalecimento dos poderes reais (Estado nacional moderno)

↔ Limitação dos poderes da Igreja em suas fronteiras

↔ Confisco dos bens da Igreja

→ Descrença dos servos

↔ Manutenção da exploração feudal

↔ Falta de apoio espiritual

→ Renascimento

↔ Antropocentrismo

↔ Individualismo e livre-arbítrio

↔ Espírito crítico e livre interpretação da bíblia

### Reforma Luterana

→ A Reforma de Lutero

↔ Martinho Lutero

- Professor de teologia em Wittenberg
- Influência humanista
- Tese: salvação só depende da graça de Deus, através da fé e não das ações.
- Revolta contra a venda de indulgências
  - 95 teses (1517)
    - + Denúncia dos abusos da Igreja
    - + Discordava da atuação da Igreja
- Reação da Igreja

- Excomunhão em 1520
  - Perseguido no Sacro Império Germânico
    - Refúgio (em Wartburg)
    - + Textos
    - + Tradução da Bíblia para o alemão
- ↔ Conseqüências
- Apoio dos príncipes alemães
    - Interesse em reduzir o poder do imperador e da Igreja
  - Dieta de Augsburgo (1555)
    - Cada príncipe escolhia a religião de seus domínios
- ↔ Fundamentos
- Só a fé salva
  - A relação entre Deus e o indivíduo e direta
  - Livre interpretação da Bíblia
  - A Bíblia é a única fonte
- Doutrina Luterana
- Igrejas nacionais autônomas
  - Celibato não obrigatório
  - Idioma das cerimônias o de cada nação
  - Rito religioso mais simples: santos e imagens foram abolidos

### A Reforma na Europa

#### → Idéias luteranas na França

- Calvino
  - Radicalização da idéias de Lutero
  - + O homem, um pecador por essência, só podia se salvar pela fé
  - + Deus é transcendente e incompreensível para o homem.
  - + Predestinação divina
- Perseguição e fuga para Suíça (Genebra)
  - + Apoio da burguesia local
  - + Valorização do trabalho
  - + Controle político da cidade
  - + Rígido controle moral
- expansão na Europa burguesa (Norte)

#### → Anglicanismo

- Reforma Inglesa
- Henrique VIII
  - Apoio da Igreja que era dependente do Estado inglês
  - Interesses nas riquezas e terras da Igreja
  - Recusa do Papa em desfazer seu casamento
  - Rompimento com a Igreja
  - Igreja Nacional Inglesa (Anglicana)
  - + Submissa ao rei
  - + Perda das terras e riquezas

## Colonização Inglesa

Porque é importante estudar a colonização inglesa?

### Diferenças:

Colonização portuguesa e espanhola

#### EXPLORAÇÃO

Séc. XVI

Primeiras nações com o poder centralizado

Interesse mercantilista (explorar as riquezas das novas terras em benefício da metrópole)

Colonização Inglesa

#### POVOAMENTO

Séc. XVII

Questões religiosas- Perseguições

Questões econômicas e políticas internas- cercamentos

### Questão Religiosa – 1º onda migratória

- Fuga para uma nova terra onde não importava ser católico, protestante, anglicano

### Questões econômicas e políticas – 2º onda migratória

- Cercamento das terras para a criação de ovelhas

### Conseqüências:

- Desapropriação de um grande número de camponeses
- Instabilidade social
- Ameaça a instabilidade da consolidação da monarquia nacional

Duas idéias de felicidade – **RAZÃO** do homem moderno

### 1º idéia de felicidade

Grandes burgueses da Inglaterra viam nos cercamentos:

Concentração de rendas e da propriedade (ACUMULAÇÃO PRIMITIVA DE CAPITAL)

E os camponeses desapropriados sem posse e sem alternativa lucrativa?

### SOLUÇÃO:

- Emigração em massa

## 2ª idéia de felicidade – para os que emigraram

- Liberdade religiosa
- Possibilidade de enriquecimento

A América do norte – “TERRA SANTA” – região a ser santificada à custa de suor e devoção.

### Fluxo migratório

- ✓ Nessa perspectiva de povoar a América do norte vieram:
  - Pequenos burgueses puritanos
  - Elementos da nobreza
  - Populares (mendigos, ladrões, sapateiros, cavadores de valas, sentenciados, etc.)

Fundação das treze colônias – E.U.A

Colônias do norte ou “nova Inglaterra” – Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, Connecticut

Atividades – indústrias, desenvolvimento dos centros urbanos, trabalho livre e assalariado – Comércio triangular (Nova Inglaterra, as Antilhas e África)

Colônias do sul – Virgínia, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Maryland, Geórgia

Atividades- monocultura, economia de exportação e sistema escravista- funções mercantilistas.

Colônias do centro – Nova York, Nova Jersey, Delaware e Pensilvânia.

Atividades - mescla

### Características em comum:

- **Colônias autônomas** – cada uma tinha um governador escolhido ou pela coroa (sul), ou eleito, prática no norte e no centro.
- **Relativa participação democrática** (norte e centro) – propiciou a “antecipação” da independência dos Estados Unidos da América.

## Uma visão europocêntrica

A história da América é baseada numa antítese:

Velho Mundo      X      Novo Mundo

Teses sobre a inferioridade das América: filósofos iluministas  
Segundo Bacon:

“...pobre resto de semente humana [...] povoou de novo o território lentamente, pouco a pouco”. Porém sendo um povo simples e selvagem, não conseguiram deixar letras, artes e civilidade para sua posterioridade”.

Buffon:

Poucos e débeis; os seres humanos do novo mundo não puderam dominar a natureza hostil... revertê-la em seu benefício”.

De Pauw:

“São como bebês raquíticos, irreparavelmente indolentes e incapazes de qualquer progresso mental”.

Montesquier:

“Os selvagens da América são incorrigíveis, indisciplinados, incapazes de entender e aprender: a grosseria pode chegar a tal ponto entre essas nações que os homens pouco diferem dos animais”.



## Revoluções Inglesas

### ➤ O que foram as Revoluções Inglesas?

- Um conflito político, religioso, econômico e social que ocorreu no século XVII entre:

#### Monarquia Absolutista X

- Poder político total
- Intolerância religiosa
- Rígido controle da economia

#### Parlamento

- Representatividade política
- Tolerância religiosa
- Medidas econômicas mais flexíveis

### ✓ Multiplicidades de projetos no Parlamento

- ✓ Câmara dos Lordes(proprietários de terras ligados a estrutura feudal) – lutavam pela manutenção do Antigo Regime.
- ✓ Câmara dos Comuns (comerciantes, proprietários capitalistas) – lutavam pela liberdade da propriedade privada e flexibilidade nas decisões econômicas.
- ✓ Club Mem (artesãos e camponeses) – lutavam contra as altas cobranças de impostos e por mais oportunidades de trabalho.

## A guerra civil

Cavaleiros  
↓  
Defensores do rei

“Cabeças Redondas”  
↓  
Defensores do Parlamento

✓ República inglesa: maior democracia?

- Medidas de Cromwell
- Dissolve a câmara dos Lordes
- Nomeia-se Lorde Protetor das repúblicas inglesas

✓ Revolução Gloriosa

- Instauração da monarquia CONSTITUCIONAL



LEGITIMA-SE O PROJETO BURGUEZ DE FELICIDADE