



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ISRAEL SOARES DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:  
CRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**

**JOÃO PESSOA – PB  
2015**

**ISRAEL SOARES DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:  
CRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

**João Pessoa – PB  
2015**

S725e      Sousa, Israel Soares de.  
                Educação popular e ensino de história local: cruzando  
                conceitos e práticas / Israel Soares de Sousa.-- João Pessoa,  
                2015.  
                238f. : il.  
                Orientador: Severino Bezerra da Silva  
                Tese (Doutorado) – UFPB/CE  
                1. Educação popular. 2. Ensino de história. 3. História local.  
                4. Projeto didático.

UFPB/BC

CDU: 38.018.8(043)

**ISRAEL SOARES DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:  
CRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (UFPB/PPGE/CE)**  
**Orientador**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma de Lurdes Barbosa Melo (UFPB/PPGH/CCHLA)**  
**Examinadora Externa**

---

**Prof. Dr. José Batista Neto (UFPE/PPGE/CE)**  
**Examinador Externo**

---

**Prof. Dr. Luiz Gonzaga (UFPB/PPGE/CE)**  
**Examinador Interno**

---

**Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (UFPB/PPGE/CE)**  
**Examinador Interno**

*“O estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas” (John Lewis Gaddis).*

À minha família, em especial, Raquel, Isaac, Ísis, Felipe e  
Lucas, por serem inspiração nos momentos mais difíceis dessa  
longa caminhada.  
Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela permissão de concluir o curso de doutorado.

Aos meus pais, Antônio e Francisca, pela força e incentivo em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos Isaac, Ísis, Felipe e Lucas, por dispensarem momentos de nossa vida social para que eu pudesse estudar.

À minha esposa, Raquel Leão, pela dedicação e incentivo em todos os momentos de trabalho e leituras.

Aos alunos participantes do projeto, sem eles eu não seria nem mesmo professor.

Aos gestores da Escola Papa Paulo VI, por sua flexibilidade e autorização para realizar a pesquisa na instituição.

Aos irmãos, Denise, Antônio, Kaline, Denis, Regina e Alan, pela consideração e força recíprocas que nos faz lutar.

Ao professor orientador, Severino Bezerra da Silva, por sua paciência, sabedoria e compreensão em todas as fases da pesquisa e do momento da escrita da tese. Por acreditar na minha capacidade e por partilhar momentos de troca de experiências.

À professora Vilma de Lurdes, pelas oportunidades que me proporcionou e por sua disposição para o trabalho, além das inúmeras contribuições teóricas.

Aos professores da Banca, pelas considerações que engrandeceram as discussões presentes na tese.

À amiga Monalisa, pelas orientações teóricas e metodológicas, principalmente no momento da qualificação.

Ao professor Orlandil, pelos momentos de debates e conversas que muito contribuíram para meu crescimento pessoal.

Ao amigo Wanderson, pela disposição de contribuir na tabulação dos dados da pesquisa.

Ao amigo Josélío, por ter desprendido momentos do seu tempo para contribuir com a correção de Português.

Ao companheiro Helder, que mesmo com tantos afazeres, dispôs de tempo para traduzir o resumo para o Espanhol.

Aos companheiros de turma Isaac, Gledison, Vívía, Wilson, Nayana, Onilma, Ruth; pelos momentos de discussões e debates que encaminharam a escrita da tese.

À amiga Quézia Flor, por sua competência e disponibilidade para incentivar minha caminhada acadêmica.

À amiga Vânia Cristina, pela colaboração na tese, tanto nas questões teóricas quanto na formatação das normas da ABNT.

Aos amigos historiadores, Luana Bispo, João Paulo e os demais que participam do grupo de pesquisa em Ensino de História, por suas considerações em nossas reuniões, suas palavras ajudaram-me a modelar os caminhos trilhados na pesquisa.

Aos amigos e amigas do bairro, Wellington, Lili, Isabel, Inho, Jones, Trindo, Márcio, Liliane, Jean, Clayton, pela torcida e expectativa constantes em relação à defesa.

Aos que não citei aqui, mas que, de um jeito ou de outro, contribuíram para o meu crescimento humano e intelectual durante esse processo de pesquisa.

## RESUMO

A presente tese busca discutir acerca da prática do Ensino de História no Ensino Médio da escola pública no país. Nossa preocupação surgiu a partir da realização da nossa graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2004, momento no qual atuávamos no cursinho preparatório para o vestibular, Conexões dos Saberes, destinado às comunidades populares da cidade de João Pessoa – PB. Percebemos, desde então, que, apesar do discurso e das políticas públicas que flexibilizam-se para abertura de uma prática pedagógica dialogada, ainda nos deparamos com uma realidade educativa pautada na transmissão de conteúdos e com o desprezo dos conhecimentos sociais dos alunos. Nossas reflexões acerca da temática apuraram-se a partir de nossa inserção como professor do Ensino Médio na rede pública estadual de educação, na Paraíba, em 2012. Na perspectiva de refletir acerca do Ensino de História e de sua flexibilização, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar a relação entre História Local e Educação Popular, constituindo-se como uma prática pedagógica de educação cidadã e crítica, voltada para emancipação dos alunos, considerando-os como sujeitos históricos. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos: discutir os princípios epistemológicos da Educação Popular a partir de sua trajetória histórica no Brasil; discutir acerca do Ensino de História e da História Local no Brasil; investigar a percepção dos alunos do Ensino Médio acerca do Ensino de História e, por fim, relacionar os princípios teórico-metodológicos da Educação Popular com a História Local, a partir da aplicação de um projeto de história local no Ensino Médio da Escola Estadual Papa Paulo VI, espaço no qual estamos lotados como professor da última etapa da Educação Básica. Acreditamos que o ensino de história local se caracteriza como emancipador, problematizante e significativo quando se alicerça nas concepções da Educação Popular, principalmente no que diz respeito à leitura do contexto, antes da leitura do texto, no diálogo existente entre os vários saberes e, nesse caso, o saber científico, escolar e o popular, percebendo os educandos como sujeitos históricos. Defendemos a relevância social da presente pesquisa, por ser uma tentativa de problematizar a prática pedagógica no Ensino de História, que por muito tempo foi trabalhada nas escolas privilegiando os *grandes heróis*, e passou a ter, agora, segundo Sharpe (1992), sua abertura para a *história vista de baixo*, ou seja, aos excluídos pela história oficial. Nosso caminho de pesquisa pautou-se na Pesquisa-Ação, por refletir acerca de uma realidade, sem dissociar a teoria da prática ou aferir importância maior a uma das duas. Além disso, esse viés buscou envolver os sujeitos pesquisados na investigação que, nesse caso, foram os alunos da referida escola, que sondaram e escreveram sua própria história a partir de um Projeto Didático de História Local, que culminou com o *ebook Uma história de Cruz das Armas: a versão dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI*. Dos dados obtidos durante esse processo, procedemos nossa reflexão teórica proposta na tese. Para tanto, pautamo-nos em autores como Fernandes (1995), Brandão (2009), Barbosa (2005), Barbier (2007), Schmidt (2009), Freire (2011), entre outros que contribuíram teoricamente para nosso trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação Popular, História local, Projeto Didático.

## ABSTRACT

The present thesis aims to discuss on the teaching practice of History in Brazilian public high schools. Our concernings started within our under graduation in History in 2004, when we taught at the preparatory school for “vestibular” called “Conexões dos Saberes”, designed to the poor from Joao Pessoa-PB. We have noticed, since then, that, in spite of the discourse and public policies that ease themselves to a dialogical teaching approach, we still face education practice based on just information transfer and disregard for students’ social knowledge. Our reflections on this issue improved once we started working as a teacher in public high school in Paraiba, in 2012. In order to reflect on the teaching of History and its easing policies, we traced this general objective: to analyse the relation between Local History and Popular Education, being a pedagogical practice with citizenship and criticism, intended to students’ emancipation and considering them as historical subjects. To accomplish this, we elaborated these specific objectives: to discuss Popular Education epistemological principles based on their historical trajectory in Brazil; to discuss on the teaching of History and Local History in Brazil; to investigate high school students’ perception on the teaching of History and, finally, to connect the Popular Education theoretical and methodological principles to the Local History based on the local history project applied in the High school classes at Papa Paulo VI state school, where we work as a teacher in the last stage of basic education. We believe the teaching of local history is emancipating, brainstorming, and signifying when founded in the Popular Education conceptions, mainly regarding the reading of the context before the reading of the text itself, through the dialogue within different areas and, in this case, scientific, educational and popular knowledge, perceiving students as historical subjects. We defend this research’s social importance, for this is a try to discuss the pedagogical practice in the teaching of History, which has been dealt in schools focusing on the *big heroes*, and turned to have, now, according to Sharpe (1992), an opening for the *history seen from below*, that is, the excluded from official history. Our research is guided on a research-action basis, for it reflects the reality, never separating theory from practice nor attributing a better importance to one of them. Furthermore, this bias sought to involve the subjects in the investigation - who were, in this case, students from the school aforementioned -, in which they researched and wrote their own history based on a didactic project on Local History, which culminated in the creation of an e-book called *A history of Cruz das Armas: told by students from Papa Paulo VI high school*. From the data we obtained throughout this process, we proceed our theoretical reflection proposed in this thesis. In order to accomplish such aims, we are guided by authors as Fernandes (1995), Brandão (2009), Barbosa (2005), Barbier (2007), Schmidt (2009), Freire (2011), and others who contributed to our work.

**Keywords:** Teaching of History, Popular Education, Local History, Didactic Project.

## RESUMEN

La tesis presentada busca discutir sobre la práctica de la Enseñanza de Historia en la Educación Secundaria en la escuela pública en Brasil. Preocupación que surge a partir de la realización de nuestra graduación en Historia por la *Universidade Federal da Paraíba*, en el año 2004, momento en el cual actuábamos en un cursillo de preparación para las pruebas de selectividad para la *Universidade Federal*, llamado “*Conexões dos Saberes*”, destinado a las comunidades de clase baja de la ciudad de João Pessoa. Entendemos, desde entonces, que a pesar del discurso y de las políticas públicas que flexibilizan para la apertura de una práctica pedagógica dialogada, aún nos deparamos con una realidad educativa pautada en la transmisión de contenidos y con el desprecio de los conocimientos sociales de los alumnos. Nuestras reflexiones respecto a la temática se profundizaron a partir de nuestra experiencia como profesor de la educación secundaria estatal, en Paraíba, en 2012. En la perspectiva de reflexionar respecto a la enseñanza de historia y su flexibilización, trazamos el siguiente objetivo general: analizar la relación entre Historia Local e Educación Popular, constituyéndose como una práctica pedagógica de educación ciudadana y crítica, dirigida a la emancipación de los alumnos, considerándolos como sujetos históricos. Para tanto, elaboramos los siguientes objetivos específicos: discutir los principios epistemológicos de la Educación Popular a partir de su trayecto histórico en Brasil; discutir respecto a la Enseñanza de Historia y de la Historia Local en Brasil; investigar la percepción de los alumnos de la enseñanza secundaria acerca de la enseñanza de Historia y, por fin, relacionar los principios teórico-metodológicos de la Educación Popular con la Historia Local, a partir de la aplicación de un proyecto de historia local en la enseñanza secundaria de la escuela estatal Papa Paulo VI, en la cual trabajamos como profesor de la última etapa de la Educación Primaria. Creemos que la enseñanza de historia local se caracteriza como emancipadora y significativa cuando basa en las concepciones de la Educación Popular, principalmente en lo que está relacionado a la lectura del contexto, antes de la lectura del texto, en diálogo existente entre los varios saberes y, en ese caso, el saber científico, escolar y el popular, percibiendo los educandos como sujetos históricos. Defendemos la relevancia social de la presente encuesta, por ser un intento de problematizar la práctica pedagógica en la enseñanza de Historia, que por mucho tiempo fue trabajada en las escuelas privilegiando los *grandes héroes*, y pasó a tener, ahora, según Sharpe (1992), su apertura para la *historia vista desde abajo*, o sea, a los excluidos por la historia oficial. Nuestro camino de estudios está basado en la Investigación-Acción, por reflejar acerca de una realidad, sin disociar la teoría de la práctica o dar importancia mayor a una de las dos. Además, ese estudio intentó envolver los sujetos encuestados que, en ese caso, fueron los alumnos de la escuela supra citada, que sondearon y escribieron su propia historia a partir de un Proyecto Didáctico de História Local, que culminó con el *ebook Uma história de Cruz das Armas: a versão dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI*. De los datos obtenidos durante ese proceso, procedemos nuestra reflexión teórica propuesta na tese. Para tanto, basámonos en autores como Fernandes (1995), Brandão (2009), Barbosa (2005), Barbier (2007), Schmidt (2009), Freire (2011), entre otros que contribuyeron teóricamente para nuestro trabajo.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Historia, Educación Popular, Historia local, Proyecto Didáctico.

## LISTA DE SIGLAS

**AI** – Atos Institucionais.

**CEAAL** – Conselho de Educação de Adultos da América Latina.

**CEB** – Câmara da Educação Básica.

**CEE** – Conselho Estadual de Educação.

**CEPLAR** – Campanha de Educação Popular da Paraíba.

**CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

**CNE** – Conselho Nacional de Educação.

**CNMC** – Comissão Nacional de Moral e Civismo.

**CPC** – Centros Populares de Cultura.

**EM** – Ensino Médio.

**EMC** – Educação Moral e Cívica.

**IBRADES** – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento.

**JUC** – Juventude Universitária Católica.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**MCP** – Movimento de Cultura Popular.

**MEB** – Movimento de Educação de Base.

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura.

**NDIHR** – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional.

**OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

**ONGs** – Organizações Não Governamentais.

**OSPB** – Organização Social e Política do Brasil.

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação.

**PPGH** – Programa de Pós-Graduação em História.

**PPP** – Projeto Político e Pedagógico.

**THC** – Teoria do Capital Humano.

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba.

## LISTA DE QUADROS

|                  |                                                                                        |     |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>QUADRO 01</b> | Percepção dos alunos acerca da educação na vida social .....                           | 43  |
| <b>QUADRO 02</b> | Principais características pedagógicas da Educação Popular.....                        | 51  |
| <b>QUADRO 03</b> | Organização do ensino nas disposições normativas das LDBs.....                         | 83  |
| <b>QUADRO 04</b> | Modalidades de ensino e suas resoluções .....                                          | 83  |
| <b>QUADRO 05</b> | Legislação Educacional do Brasil por Níveis .....                                      | 85  |
| <b>QUADRO 06</b> | Bases legais para o Ensino de História na Educação Básica –<br>1996/2012 .....         | 88  |
| <b>QUADRO 07</b> | Distribuição dos alunos por turma e divisão por gênero.....                            | 115 |
| <b>QUADRO 08</b> | Caracterização dos alunos em relação à etnia.....                                      | 116 |
| <b>QUADRO 09</b> | Caracterização dos alunos em relação à religião.....                                   | 118 |
| <b>QUADRO 10</b> | Média de idade dos alunos por ano.....                                                 | 119 |
| <b>QUADRO 11</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – manutenção.....                             | 120 |
| <b>QUADRO 12</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – comércio.....                               | 120 |
| <b>QUADRO 13</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – funcionalismo<br>público.....               | 120 |
| <b>QUADRO 14</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – autônomos.....                              | 121 |
| <b>QUADRO 15</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – prestação de serviços.                      | 121 |
| <b>QUADRO 16</b> | Profissões dos responsáveis pelos alunos – outras atividades.....                      | 121 |
| <b>QUADRO 17</b> | Bairros onde os alunos residem.....                                                    | 122 |
| <b>QUADRO 18</b> | Importância atribuída ao Ensino de História.....                                       | 124 |
| <b>QUADRO 19</b> | Personagens históricos mais lembrados pelos alunos –<br>importância internacional..... | 126 |
| <b>QUADRO 20</b> | Personagens históricos mais lembrados pelos alunos –<br>importância nacional.....      | 126 |
| <b>QUADRO 21</b> | Personagens históricos mais lembrados pelos alunos –<br>importância local.....         | 127 |
| <b>QUADRO 22</b> | Alunos que não lembraram nenhum personagem ou não<br>responderam.....                  | 127 |
| <b>QUADRO 23</b> | Conteúdos de História mais significativos para os alunos.....                          | 130 |
| <b>QUADRO 24</b> | Identificação dos alunos com a prática pedagógica da História<br>Local.....            | 149 |

|                  |                                                                    |     |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>QUADRO 25</b> | Propostas dos alunos para inovações no Ensino de História.....     | 156 |
| <b>QUADRO 26</b> | Importância do diálogo entre História Local e História Global..... | 174 |
| <b>QUADRO 27</b> | Importância dos conhecimentos populares na aprendizagem .....      | 178 |

## LISTA DE FIGURAS

|                  |                                                                  |     |
|------------------|------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>FIGURA 01</b> | Representações dos heróis nos livros didáticos.....              | 55  |
| <b>FIGURA 02</b> | Sumário do Livro de História do 1º Ano do Ensino Médio .....     | 69  |
| <b>FIGURA 03</b> | Imagens de Tiradentes e suas representações .....                | 74  |
| <b>FIGURA 04</b> | Lugares do Bairro de Cruz das Armas .....                        | 105 |
| <b>FIGURA 05</b> | Vista aérea do Bairro de Cruz das Armas .....                    | 106 |
| <b>FIGURA 06</b> | Escola Papa Paulo VI – Bloco I .....                             | 108 |
| <b>FIGURA 07</b> | Escola Papa Paulo VI – Bloco II .....                            | 108 |
| <b>FIGURA 08</b> | Atividades pedagógicas dos alunos do Papa Paulo VI .....         | 109 |
| <b>FIGURA 09</b> | Reunião de discussão das temáticas do livro .....                | 112 |
| <b>FIGURA 10</b> | Pesquisa de campo – registro de imagens dos lugares de memória.. | 113 |
| <b>FIGURA 11</b> | Percentual de alunos em relação ao gênero .....                  | 116 |
| <b>FIGURA 12</b> | Características étnicas dos alunos .....                         | 117 |
| <b>FIGURA 13</b> | Características religiosas dos alunos .....                      | 118 |
| <b>FIGURA 14</b> | Moradia dos alunos em relação ao Bairro de Cruz das Armas .....  | 123 |

## SUMÁRIO

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                                         | 16  |
| 2 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: (DES)ENCONTROS HISTÓRICOS.....                        | 23  |
| 2.1 Educação Popular no Brasil: caminhos trilhados .....                                   | 23  |
| 2.2 Freire e a Educação Popular: críticas à concepção bancária de educação .....           | 36  |
| 2.3 A concepção problematizadora e libertadora da educação .....                           | 39  |
| 2.4 Educação Popular nos dias atuais .....                                                 | 41  |
| 3 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS .....                              | 54  |
| 3.1 Ensino de História no Brasil: a colonialidade da identidade coletiva .....             | 54  |
| 3.2 A colonialidade do saber e da história na América Latina .....                         | 58  |
| 3.3 Panorama histórico do Ensino de História .....                                         | 66  |
| 3.4 Organização atual da educação e do ensino de História .....                            | 81  |
| 3.4.1 Configuração da educação nacional .....                                              | 81  |
| 3.4.2 Desenho do ensino de História no Brasil .....                                        | 86  |
| 3.4.3 História no Ensino Médio .....                                                       | 89  |
| 4 OS CAMINHOS E SUJEITOS DA PESQUISA .....                                                 | 93  |
| 4.1 A pesquisa-ação como pesquisa participante: ação e reflexão no campo de pesquisa ..... | 93  |
| 4.1.1 Considerações gerais acerca da pesquisa .....                                        | 93  |
| 4.1.2 Pesquisa-ação ou pesquisa participante .....                                         | 97  |
| 4.1.3 Caracterizando o espaço da pesquisa .....                                            | 103 |
| 4.1.4 O Projeto Pedagógico de História Local do Bairro de Cruz das Armas .....             | 110 |
| 4.2 Sujeitos da pesquisa: perfil sócio econômico dos alunos.....                           | 115 |
| 4.3 Sujeitos da pesquisa: considerações dos alunos acerca do ensino de história.....       | 123 |
| 5 EDUCAÇÃO POPULAR E HISTÓRIA LOCAL: CRUZANDO CONCEITOS A PARTIR DO DIÁLOGO .....          | 134 |
| 5.1 História local: concepções teóricas .....                                              | 134 |
| 5.2 História local e Educação Popular: concepções comuns .....                             | 143 |

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.1 A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa .....                                                     | 147 |
| 5.2.2 A educação como construção e não meramente como transmissão do conhecimento .....                                   | 153 |
| 5.2.3 A luta por uma educação emancipadora e questionadora da ordem estabelecida .....                                    | 160 |
| 5.2.4 A defesa de uma educação para a libertação, preconização da vida democrática .....                                  | 165 |
| 5.2.5 A recusa do autoritarismo que surge das hierarquias entre o professor que sabe e o aluno que tem que aprender ..... | 169 |
| 5.2.6 Uma prática educativa que relacione o local com o global .....                                                      | 172 |
| 5.2.7 A noção de uma educação aberta aos conhecimentos populares e que se coloque para a vida .....                       | 177 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                | 182 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                         | 187 |
| APÊNDICE .....                                                                                                            | 196 |
| ANEXOS .....                                                                                                              | 234 |

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a práxis do ensino de história é uma preocupação que nos acompanha desde o período de graduação de Licenciatura em História, quando estivemos inseridos no estágio docente obrigatório do curso, espaço no qual vivenciamos reflexões e práticas privilegiadas para nossa profissão. Ainda na graduação, atuamos, enquanto bolsista e voluntário, ministrando aulas de História no cursinho preparatório para o extinto vestibular direcionado a alunos das classes populares, Conexões dos Saberes<sup>1</sup>, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nos anos de 2004 e 2005.

Depois, nossas reflexões acerca da temática apuraram-se a partir da prática profissional na rede pública e privada de ensino e tornaram-se mais contundentes e cheias de questionamentos, porém essa busca por respostas continua nos acompanhando e, mesmo sendo difícil encontrá-las, não desanimamos por investigá-las.

A observação do trabalho cotidiano, como professor de ensino de história no Ensino Fundamental e Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na rede pública e privada do Estado da Paraíba desde 2005, ano de conclusão da graduação, possibilitou o surgimento de preocupações com questões políticas e pedagógicas relacionadas aos conteúdos de história na escola e nas repercussões que eles proporcionam na vida social dos alunos. Além disso, baseamo-nos em estudos anteriores, desde nossa participação no Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos, que é executado desde o ano de 1992, por um grupo de professores da Licenciatura em História, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB; até as reflexões e pesquisas realizadas no nosso Mestrado em Educação, também na UFPB, que teve o objetivo de analisar o ensino de história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental em assentamentos rurais no município do Conde, no estado da Paraíba. Momento no qual, verificamos que a escola pública, mesmo em espaços construídos a partir de uma história de luta dos movimentos sociais, não privilegia as vivências locais como elemento de diálogo entre o conhecimento escolar e a comunidade local, afastando uma prática educativa significativa para os alunos.

---

<sup>1</sup> O Conexões de Saberes é um projeto do MEC, que tem como objetivo estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas. Além de possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=714&id=12360&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=714&id=12360&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 22 set. 2014.

Quanto ao projeto de História Local do NDIHR, ele trata da construção processual da história do lugar, nos espaços urbanos e rurais. Dessa experiência tivemos como fruto a dissertação intitulada *Ensino de história e os movimentos sociais: práticas de história local nos assentamentos do Conde*, também pelo PPGE, na UFPB. Portanto, a perspectiva de que a presente pesquisa se constituísse como um aprofundamento do que foi pensado e desenvolvido no mestrado e na nossa vida profissional.

Porém, para além da concepção de história compreendida no espaço acadêmico, percebemos que ainda existe no senso comum a ideia de que a história é a ciência que estuda o passado pelo passado, como um elemento estático, sem relação com o presente e suas problemáticas sociais. Essa mentalidade, aliada a um ensino de história antiquado e conservador, reforça o desprestígio das ciências humanas e, na maioria das vezes, contribui por encerrar a curiosidade e o desejo dos alunos de compreender a realidade que os cerca, pois vivenciam um ensino de história que valoriza a memorização em detrimento da construção do conhecimento escolar em História.

Até o final do século XX, a concepção da História se estabeleceu como estudo do passado, a qual também influencia a tradição do ensino de História, e mesmo com muitas mudanças de perspectivas e a compreensão mais democrática do saber de muitos professores, ainda se baseia na transmissão e memorização dos conteúdos, datas comemorativas, homens importantes na política ou guerras que mudaram os destinos da humanidade. É essa concepção que podemos destacar como um dos elementos que, mesmo no século XXI, ainda contribui na falta de interesse dos alunos por estudar história, pois a transmissão de fatos desprendidos de suas realidades, muitas vezes de forma aleatória, além de não coadjuvar para uma percepção mais contextualizada e crítica do mundo, pode alienar as interpretações da realidade dos mesmos, concorrendo para que os sujeitos deixem de participar ativamente da sociedade, fragilizando a construção das identidades sociais e inibindo seus sentimentos de pertencimento aos espaços de vivências.

Por outro lado, com as mudanças introduzidas a partir da organização educacional desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, uma série de documentos buscou reconfigurar o ensino e, consequentemente, a História e suas práticas docentes. Nesse sentido, o discurso da democratização dos saberes e a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos têm, por vezes, desembocado no esvaziamento dos conteúdos escolares e, no caso da História, contribuído para subtração do factual sem deixar elementos significativos do lugar. Um dos elementos que apontamos para consolidação dessa situação, que contribui consideravelmente para uma educação de baixa qualidade, diz respeito

à formação dos professores, que vem sendo abarcada com políticas públicas que não se fazem eficazes e condizentes com as realidades educacionais dos ambientes escolares e dos seus entornos.

Nessa perspectiva, faz-se urgente um ensino de história contextualizado, mais crítico e problematizante, que, entre outros elementos, seja pautado nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular. Concepção que busca contextualizar as realidades locais, relacionando-a com a história regional e global, dando significação ao saber escolar e dinamizando as práticas pedagógicas no Ensino Médio, que é o nosso foco, mas que não descarta a possibilidade dessa prática acontecer em outros níveis e modalidades de ensino da Educação Básica pública no Brasil.

Demandamos uma prática de ensino que considere, segundo Ireland (2004), a contextualização, a significação e a especificidade escolar, elementos importantes para uma prática educativa crítica. Pois, em primeiro lugar, a contextualização aproxima os conteúdos das realidades sociais dos alunos, relacionando a história geral com a histórica local. Ao contrário, conhecimentos descontextualizados e que se pretendem “puros” acabam por perder suas conexões inevitáveis com a realidade social e cultural dos educandos. Dessa forma, dificultam a percepção de como saberes e práticas estão envolvidos, prejudicando profundamente questões de identidade social, de interesses, de relações de poder e conflitos. (MOREIRA, CANDAU, p. 24, 2007).

Compreendemos que a significação é importante para o ensino de história por contribuir na formação de sujeitos autônomos, pois os conteúdos significativos passam a ser relevantes para os alunos, que começam a “[...] Compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça”. (IDEM, p. 21). Assim, os educandos passam a entender que não apenas os “heróis” transformam a realidade e fazem a história, mas que essa é construída em forma de grupos internos, inclusive por eles.

Já a especificidade escolar diz respeito à própria história da escola, a sua presença física e social na comunidade e, conseqüentemente, às relações que os alunos possuem com ela, através de suas interações sociais e culturais. Além de representar, também, sua função social mais particular, que é o de possibilitar o acesso aos conteúdos que encontramos apenas nessa instituição e que dizem respeito ao cabedal cultural construído historicamente, constituindo alicerce para a construção dos novos conhecimentos escolares.

A presente tese também foi organizada e desenvolvida a partir de nossa atuação como professor de História no Ensino Médio na rede de ensino estadual da Paraíba, na Escola Papa Paulo VI, desde o ano de 2012, onde lecionamos no primeiro, segundo e terceiro anos do referido nível da Educação Básica. Preocupamo-nos com essa etapa de ensino por estarmos envolvidos diretamente nessa realidade, percebendo constantemente nos alunos seus anseios e suas expectativas, suas angústias e dificuldades diante das cobranças sociais, que exigem, cidadãos competentes, em muitos aspectos, orientados para a vida em comunidade e também para a produção no mercado de trabalho, cada vez mais complexo. Tais fatores requerem dos educandos novas competências e novas habilidades, diretamente relacionadas com as tecnologias da informação e comunicação, sem deixar de lado sua inserção enquanto seres humanos, solidários, que respeitem os espaços comuns de vivências.

Essa nova realidade social, política e cultural do mundo globalizado exige, uma formação complexa dos jovens, que, para estarem inseridos socialmente, precisam de habilidades de comunicação, de percepção do meio, de intervenção nas tecnologias, entre outras exigências. Essas habilidades fazem parte das novas demandas do Ensino Médio, que vão, gradativamente, atingindo caráter de obrigatoriedade<sup>2</sup>, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, ampliando a pressão sobre os jovens e mantendo em sala de aula um elevado número de educandos que sonham com melhorias econômicas e reconhecimento social, como cidadãos e profissionais.

Constatamos que grande parte dos alunos da escola pública possui uma condição marcada por profundas desigualdades sociais, por dificuldades econômicas e, em muitos casos, pela questão da violência. No caso do bairro da escola de nossa pesquisa, Cruz das Armas, percebemos um lugar marcado, sobretudo, pelo estigma da violência, onde os jovens envolvem-se precocemente no mundo das drogas e do crime pelas supostas facilidades e sensação de poder que estes lhes proporcionam.

Por outro lado, como afirmamos anteriormente, esse é um estigma que precisa ser levado em consideração, pois generaliza uma maioria de jovens que enfrentam suas realidades, que por mais difíceis que sejam seus sonhos e anseios não se esfacelam diante dos obstáculos impostos pelo meio em que vivem, ao contrário, alimentam o desejo de superação de suas condições de adversidade. Nesse contexto, trabalhar os conteúdos específicos passou a ser um grande desafio, pois, na maioria das vezes, estes se apresentam dissociados das

---

<sup>2</sup> A partir da promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio, tornaram-se obrigatórios, sendo os pais os responsáveis pelas matrículas dos alunos e o Estado pela oferta de vagas.

questões sociais e não consideram as diferenças culturais, tratando-os como seres uniformes, sem conflitos ou problemas e que possuem as mesmas características cognitivas. Precisamos, de acordo com Moreira e Candau (2007, p.6) “Olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna”.

Trilhamos parte desse caminho, problematizando a prática do ensino de História, pois, esta não tem valorizado as vivências dos alunos, por estar centrada, na maioria das vezes, nos conteúdos organizados a partir da macroestrutura. Ensina-se a história da Europa, do Brasil, das Américas, pela visão dos dominadores, que se apresentam como exclusivos transformadores do processo histórico. Mesmo com discursos contrários, sabemos que são recorrentes os fazeres de uma concepção de educação conservadora e de significado duvidoso para os jovens, nos dizeres de Andrade (2004) “Essas práticas, além de não darem conta de uma realidade bastante complexa, pouco tem considerado as transformações dos diferentes espaços e tempos da nossa sociedade”. (p. 44).

Nesse sentido, comprometemo-nos em pesquisar sobre o Ensino de História a partir de nossa inserção no Doutorado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB, na Linha de Pesquisa de Educação Popular, assim o presente estudo está orientado por uma questão essencial, que é o objeto de discussão, ou, a questão a se resolver: como se relacionam teórica e metodologicamente a História Local e a Educação Popular, de maneira que contribuam para um Ensino de História mais contextualizado, crítico e que promova cidadania?

Compreendemos que o ensino de História Local se caracteriza como emancipador, problematizante e significativo, a partir do momento em que sua prática for alicerçada pelas concepções da Educação Popular. Principalmente no que diz respeito à leitura do contexto associada a leitura do texto, no diálogo existente entre os vários saberes e, nesse caso, o saber escolar e o saber popular, considerando os educandos como produtores de saberes, como sujeitos históricos. Caso contrário, essa perspectiva da história pode se reduzir ao localismo. Partimos do pressuposto de que a história local e a Educação Popular podem se relacionar em vários aspectos, mas, principalmente, por se constituírem enquanto concepções significativas aos alunos e por estimularem a autonomia dos mesmos, a partir do diálogo e por levarem em conta suas vivências, influenciando na construção de suas identidades e no sentimento de pertencimento ao contexto no qual estão inseridos.

Acreditamos na relevância social da presente pesquisa, por ser uma reflexão que contribui ao processo educacional no Ensino Médio, além de uma discussão acerca do ensino

de história, que por muito tempo foi trabalhado nas escolas privilegiando-se os heróis nacionais, os homens brancos, europeus, políticos e reis. Porém, passou a ter, segundo Sharpe (1992), sua abertura para a *história vista de baixo*, ou seja, aos excluídos pela história oficial; negros, mulheres, pessoas comuns, que cotidianamente participam da produção da história, enquanto processo; e que, por muito tempo, não foram contemplados nos livros de História.

Assim, nossa pesquisa teve como principal objetivo o de analisar a relação entre História Local e Educação Popular, constituindo-se como uma prática pedagógica de educação cidadã e crítica, voltada para emancipação dos alunos, considerando-os como sujeitos históricos. Para tanto, compreende-se essencial mirar nossos esforços nos seguintes objetivos específicos: contextualizar os princípios epistemológicos da Educação Popular a partir de sua trajetória histórica no Brasil; refletir acerca do Ensino de História e da História Local no Brasil; compreender a percepção dos alunos do Ensino Médio acerca do Ensino de História e, por fim, relacionar os princípios teórico-metodológicos da Educação Popular com a História Local, a partir da aplicação de um projeto de história local no Ensino Médio da Escola Estadual Papa Paulo VI.

Nossas investigações se deram na Escola Papa Paulo VI, que está localizada à Rua José Tavares, S/N, no Bairro de Cruz das Armas, no município de João Pessoa, na Paraíba. Fundada em abril de 1958, teve como primeiro nome Escola Estadual de João Pessoa – Seção de Cruz das Armas. Por volta dos anos de 1970, passou a chamar-se Escola Estadual de Cruz das Armas e, a partir dos anos de 1980, recebeu o nome de Escola Estadual Papa Paulo VI.

Os caminhos que percorremos em nossa pesquisa foram referenciados na Pesquisa-Ação, escolha que se deu por refletirmos acerca de uma realidade, indissociando a teoria da prática ou aferirindo importância maior ou menor a uma das duas. Outro elemento que liga nossa pesquisa à Pesquisa-Ação, é que ela buscou envolver os sujeitos pesquisados na investigação que, nesse caso, foram os alunos da Escola Papa Paulo VI. Como mudança e contribuição para o espaço pesquisado, os alunos que sondaram e escreveram sua própria história a partir de um Projeto Didático de História Local, publicaram o *ebook Uma história de Cruz das Armas: a versão dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI*, que se encontra publicada no site: [historiacruzasarmas.wix.com/historiacruzasarmas](http://historiacruzasarmas.wix.com/historiacruzasarmas).

Buscamos estruturar a tese em quatro capítulos, de acordo com o que consideramos ser mais essencial para a discussão do tema. Dessa forma, no primeiro capítulo buscamos discutir sobre a Educação Popular, considerando elementos conceituais e históricos sobre a referida concepção, relevante para superação da prática bancária de ensino, ainda tão comum em

nossas instituições de educação. Além disso, discutimos sobre a pesquisa participante, a partir da concepção de pesquisa-ação, por entendê-la como práxis política e questionadora na prática educativa e na pesquisa em educação, além de ter sido nossa escolha metodológica para realização da presente pesquisa.

No segundo capítulo, buscamos discutir acerca do ensino de História e da História Local no Brasil, destacando um breve panorama histórico do ensino de História e os seus marcos legais na atualidade, além de evidenciar a história local como um recorte metodológico primordial para o diálogo entre o saber escolar e os saberes dos educandos.

No terceiro capítulo, procedemos uma investigação sobre a percepção dos alunos do Ensino Médio acerca do Ensino de História; a partir de um questionário realizado durante nossa prática docente, a partir da observação em sala de aula e de atividades desenvolvidas pelos mesmos durante o ano letivo. Nesse momento, os alunos que responderam ao questionário não haviam participado do Projeto Didático de História Local e foram denominados de Alunos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O. Traçamos ainda, uma caracterização social, econômica e cultural desses alunos, destacando elementos das suas etnias, espaços de moradias, religiosidades, entre outros pontos.

No quarto e último capítulo, relacionamos a concepção de Educação Popular à História Local, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos com base nas ideias de autores que discutem as duas temáticas. Referenciamos-nos também na pesquisa de campo, a partir do Projeto Didático de História Local e na aplicação de um questionário acerca das percepções dos alunos que participaram do referido Projeto. Esses sujeitos vivenciaram uma prática de diálogo entre o saber escolar e os saberes que se constituem em seus territórios, momento no qual analisamos as contribuições da Educação Popular ao Ensino de História. Esses educandos, foram nomeados como Aluno 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15; no sentido de diferenciá-los dos alunos que responderam ao primeiro questionário e que não participaram do Projeto.

Aproximamos concepções que, apesar de pertencerem a campos de saberes distintos, apresentam muitas relações nas suas epistemologias e procedimentos. Compreendemos que essas duas propostas de educação apresentam-se como potenciais nas superações de um fazer educativo tradicional, bancário e alienante, contribuindo com a percepção do aluno como sujeito histórico ativo, avivando sentimentos de pertencimento ao lugar em que vive.

## 2 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO POPULAR: (DES)ENCONTROS HISTÓRICOS

### 2.1 Educação Popular no Brasil: caminhos trilhados

Salientamos que a discussão acerca dos caminhos e sentidos da Educação Popular já foi amplamente realizada entre muitos pesquisadores no Brasil, como é o caso de Paiva (2003); Scocuglia (2006); Souza (2007); Beisegel (2008); entre outros. Porém, o olhar de cada um que realiza essa missão é dimensionado pelos seus interesses e objetivos que envolvem o ato de pesquisar, o que, de certa forma, pode atribuir um caráter de ineditismo a quem escreve sobre a temática. Assim, temos a ciência que muitas reflexões sobre a Educação Popular foram feitas, mas ainda há muito a ser discutido, mesmo porque a Educação Popular está, desde seu surgimento, dialogando com os processos históricos e, neste sentido, vulnerável a transformações e hoje compreende sujeitos outrora alheios a sua concepção; além de ocupar espaços impensáveis em outras temporalidades. Porém, a sua essência teórico-metodológica não é alterada.

No nosso caso específico, interessamo-nos em perceber a Educação Popular a partir de suas possibilidades de inserção na escola pública, mesmo porque essa é uma possibilidade muito polêmica e até mesmo recusada por muitos sujeitos que vivenciam e discutem a Educação Popular.

Nesse sentido, a ideia de relacionar a Educação Popular ao ensino de história local, dentro do espaço formal escolar, no Ensino Médio, leva-nos a uma visão específica dessa concepção; a partir do contexto que vivenciamos, levando em conta nossa formação acadêmica e exercício profissional. Acreditamos que a prática educativa formal não está isenta de sofrer transformações e assumir novas formas, as quais esperamos que sejam positivas e contribuam para refletir a qualificação da Educação Básica no país. Nesse sentido, entre tantas características que compõem a Educação Popular e que podem contribuir para o sistema educativo, consideramos essencial para o trabalho aqui apresentado a sua perspectiva do *diálogo*, tanto o que acontece a partir do educador que se faz educando, e atinge o educando que é, ao mesmo tempo, educador; quanto o diálogo existente entre os vários saberes envolvidos no fazer educativo.

Partimos da ideia de que a educação, em suas várias concepções, tanto pode servir para a emancipação quanto para a manipulação dos sujeitos, dependendo de uma série de fatores que envolvem seu pensar e seu fazer. Porém, a Educação Popular, por sua própria natureza, propicia a reflexão do educando de forma crítica, pois parte da problematização dele

no mundo, é uma concepção que leva em conta não apenas os conteúdos, mas como eles podem dialogar com sua realidade e contribuir na emancipação dos sujeitos. Partindo dessas reflexões, traçamos um panorama da Educação Popular no Brasil, buscando associá-la à educação pública desde o processo de conquista dos europeus.

No Brasil, desde a chegada dos portugueses, a educação escolar esteve, predominantemente, associada às elites dominantes, que usufruíam dos seus benefícios a partir de uma educação elitizada e excludente buscavam manter o controle das classes exploradas, empreendendo uma educação básica controladora. Nesse sentido, Romanelli (1983), ao se referir às condições objetivas que favoreceram a ação educativa no Brasil colonial, a começar de sua organização social e o conteúdo cultural presentes no lugar, revelamos a ideia de educação como dominação de uma minoria sobre uma maioria, pautando-se na manutenção das ideias defendidas pelos poderosos senhores de engenho, europeus e brancos, que se estabeleceram em parte do litoral do país, como sendo verdadeiras:

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. (p. 33).

Nos primeiros anos de colonização, a experiência inicial de educação se deu no sentido de tentar dominar espiritual e culturalmente as comunidades indígenas e subjugar-las à fé cristã da Igreja Católica, através da Companhia de Jesus. Assim, a Contrarreforma, movimento que intentou contra o crescimento do número de fiéis protestantes no mundo, se transformou em uma cruzada de fé ampliou a quantidade de “convertidos” católicos; em um movimento de resposta à Reforma Protestante surgido na Europa. De acordo com Sampaio, Ribeiro e Noronha (1994):

Foi assim que, desembarcando junto com o primeiro governador-geral, **Tomé de Sousa**, em 1549, chegaram às nossas terras os padres jesuítas. Vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se haviam passado desde o Descobrimento. (p. 41).

Nesse contexto, os jesuítas eram “soldados” em uma frente de batalha com a função de retomar o prestígio católico, outrora abalado pela Reforma Protestante. Além disso, precisavam manter a ordem e a harmonia da Colônia Portuguesa, no sentido de preservar seus

domínios sobre as terras brasílicas. Por isso, a tarefa educativa primordial dos jesuítas era a de aculturar e converter os nativos, considerados ignorantes e ingênuos, para manter uma “[...] atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem”. (SAMPAIO et al, 1994, p. 41).

Com a Reforma Pombalina<sup>3</sup>, os jesuítas foram expulsos do Império Lusitano, inclusive do Brasil, o que contribuiu para dismantelar o quadro educativo organizado pelos mesmos na colônia conquistada. Nesse ínterim, enquanto Portugal passou por um projeto de reconstrução cultural, com a criação de um sistema público de ensino, o Brasil teve seu sistema educativo suprimido; pois a intenção da Coroa portuguesa era de intensificar a condição brasileira de colônia e, conseqüentemente, sua exploração.

Posteriormente as medidas pombalinas, a adoção das **Aulas Régias** surge como uma medida paliativa para a situação do ensino na Colônia e funcionavam em forma de aulas avulsas, que tinham sustentação no “subsídio literário” que, conforme Sampaio (et al 1994) era “Um imposto que, curiosamente, incidia sobre o consumo da carne e da aguardente”. (p. 52). Uma educação também voltada para uma minoria abastada, que pretendia ampliar seu processo educativo na Europa, assim, de acordo com os autores “Essas aulas deveriam suprir as necessidades antes oferecidas nos extintos Colégios. Através delas, aquela mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa”. (p. 52).

É com a Vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, que o país vai sofrer algumas mudanças pontuais em relação à educação. Isto porque se fazia necessário melhorar as condições de permanência da Corte na Colônia, que foi elevada à condição de Reino de Portugal, Brasil e Algarves e teve o monopólio econômico português encerrado com a Abertura dos Portos às nações amigas de Portugal. Nessa lógica de melhoria das condições do Brasil e em relação à educação, as medidas tomadas foram, de acordo com Sampaio (et al 1994) “[...] a multiplicação de cadeiras de ensino e a criação de novos curso e instituições culturais e educacionais”. (p. 54).

Após a volta da Família Real a Portugal e a conseqüente Proclamação da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, tornou-se urgente a criação de um Sistema Nacional de Instrução Pública, elemento essencial para a “jovem nação” tomar os

---

<sup>3</sup>“O modelo implantado por Pombal pautava-se por uma concepção iluminista de instrução, [...] em que propunha reformular a educação escolar portuguesa. [...] o efeito das reformas pombalinas no Brasil consistiu, prioritariamente, na expulsão dos jesuítas, fato que levou à destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”. A principal ação de reforma consistiu na substituição de um sistema básico de educação pela pulverização da educação em aulas avulsas. (PINHEIRO, 2002, p. 16-17).

rumos da civilização. Nesse contexto, na Assembleia Constituinte de 1823, os debates sobre a educação giraram em torno de dois projetos: o Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de Universidades.

Enquanto o primeiro sugeria a postergação de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar até a elaboração de uma “doutrina educacional nacional”, a ser maturada pelas elites intelectuais, o segundo propunha a criação imediata de, pelo menos, duas universidades no país. (SAMPAIO et al, 1994, p. 61).

As preocupações que giraram em torno dos dois projetos nos revelam, na sua apresentação e discussão das mesmas, um descaso pela implantação real de um sistema de educação que atendesse os setores populares, incluindo pobres, negros escravos e libertos, entre outros sujeitos. Ao contrário, os objetivos se encaminhavam para a criação de um sistema educativo para as elites. O Decreto de 15 de outubro de 1827, primeira Lei geral do Brasil relativa ao ensino elementar “[...] transformava a instrução pública elementar em simples Escolas de Primeiras Letras e nada dispunha sobre as condições materiais de sua implantação” (SAMPAIO et al, 1994, p. 62).

Desta forma, a referida Lei buscou dimensionar um novo quadro para a sociedade de maneira geral. A ideia foi de afastar o atraso e a ignorância, denunciados pelas luzes da modernidade, mas não para todos, pois a população não tinha acesso a essa educação. De acordo com Saviani (2010), “Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber, que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”. (p. 126).

Nesse contexto, além da educação formal não ser disponibilizada para todas as pessoas, a concepção que se tem do saber escolar transmitido nas escolas é que ele é uma verdade absoluta, o único saber válido, que deve prevalecer sobre a ignorância dos saberes populares, associados à irracionalidade. Seguindo essa lógica, em relação aos conteúdos considerados mais importantes para o currículo oficial, segundo a concepção inicial de república, de acordo com Saviani (2010):

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). (p. 126).

Se na Colônia e no Império a educação era privilégio de poucos, no período republicano, a partir de 1889, essa realidade não passou por mudanças drásticas. A educação nessa época, também não foi organizada para suprir as demandas populares por melhores condições de vida, mas, além da instrução voltada para elite, ela passou a ser estruturada, também, a partir de uma necessidade de preparar minimamente as pessoas para o mercado de trabalho, a partir da nascente e tímida atividade industrial. Como podemos perceber, o projeto de educação do país, esteve sempre associado ao modelo de nação que se desejou instaurar ao longo de nossa história.

Com o fim da escravidão e a entrada de um grande número de imigrantes europeus que vieram trabalhar na lavoura do café e mesmo nas pequenas fábricas, o Brasil passou a ter influências de modelos externos ao que já estava implantado no país. Assim, podemos elencar também os movimentos de educação para os trabalhadores criados pelos anarquistas no início do século XX. Nessa época, as chamadas Escolas Modernas foram organizadas com inspiração da pedagogia espanhola de Francisco Ferrer Y Guardia e que, de acordo com Bittencourt (2009) “[...] se voltava contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria” (p. 66), questionando os ideais de civilização impostos pelos europeus ao restante do mundo.

Nas primeiras décadas do século XX os governos republicanos realizaram sucessivas reformas, mas pouco fizeram para alterar a situação da escola pública. Mesmo assim, o período constituiu-se num momento de fortalecimento do debate em torno dos problemas educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição. (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa ação de repressão ao movimento educacional anarquista representa um movimento de oposição à escola oficial estabelecida, pois reflete os anseios de um grupo explorado de trabalhadores, principalmente da tímida indústria do país. Ilustra ainda a preocupação do Estado em manter a situação de dominação desses sujeitos a partir da uniformização das ideias por meio do sistema educativo público.

A partir da década de 1930, surgiu no Brasil um movimento em favor da democratização do ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Esse mesmo movimento combateu as ideias e práticas consideradas por seus integrantes como princípios de uma pedagogia tradicional. Conhecido como Movimento Escolanovista, concebeu, em 1932, um documento batizado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em favor de mudanças no

sistema educativo nacional e que teve a assinatura de intelectuais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros. Para os escolanovistas, a educação no país era atrasada e estava pautada, de acordo com Reis Filho (1965 *apud* Saviani, 2010, p. 172-173) nos seguintes princípios:

- a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que são individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde na autoridade do professor.
- e) Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio de autoridade.
- f) Intuição – O ensino deve partir de uma perspectiva sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras.

Para os educadores escolanovistas, era preciso repensar essa concepção educativa, pois, segundo os mesmos, esse modelo restringia os educandos à repetição de ideias e não estimulava um pensar mais eficaz e criativo, centrado na ação dos alunos. Diretamente influenciados por pensadores dos Estados Unidos, principalmente John Dewey<sup>4</sup> e a chamada Escola Nova, os partícipes do *Manifesto dos Educadores* tinham muitos pontos distintos entre si, porém convergiam na direção de manter a educação com o caráter de ensino público, obrigatório e gratuito e, de acordo com Sampaio (et al, 1994, p. 178) “[...] evidenciando o aspecto social da Educação e conclamando o Estado a assumir seu dever mantenedor do sistema escolar”.

São inegáveis os benefícios e avanços conquistados pelos Pioneiros da Escola Nova no Brasil. O debate sobre a melhoria da escola pública ganhou novos horizontes e o discurso da

---

<sup>4</sup>O pensamento de Dewey foi influenciado diretamente por três campos de saberes: a biologia, a sociologia e a psicologia. “O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. [...] O ideal da escola de Dewey no Brasil, nos termos das políticas de educação pública foi abandonado, talvez por ser caro demais. O Estado aos poucos foi deixando o interesse por essa proposta pedagógica, fazendo-a assim, relegada à educação particular ou privada”. (SOUZA E MARTINELLI, 2009, p. 164).

qualidade da instituição estatal adquiriu visibilidade. Além disso, o aluno passou a ser compreendido como centro do processo de ensino e aprendizagem. Porém, a questão da politização do ato de ensinar e aprender, assim como as questões sociais inerentes ao processo educativo não foram incorporados como bandeiras de luta.

Nesse contexto, a educação continuou a ser percebida como processo de formação das pessoas para a construção de um projeto nacional. E, mesmo com a difusão dos ideais da nova escola e da educação ativa, percebemos historicamente vários elementos da prática educativa tradicional nas escolas e entre muitos professores.

No início dos anos de 1960, podemos situar historicamente o auge da Guerra Fria, fenômeno que tem no seu cerne o conflito ideológico entre o capitalismo e o socialismo. O primeiro tendo como seu maior representante, os Estados Unidos, e o segundo, a extinta União Soviética. Um embate de concepções ideológicas, mas ancorado em questões econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais, que repercutiu em todo o mundo, inclusive no Brasil e na sua estrutura política.

Nesse sentido, a Guerra teve muitas consequências mundiais, mesmo não havendo um confronto militar direto entre as duas potências, que procuravam, constantemente, demonstrar suas superioridades tecnológicas. No Brasil, esse fenômeno se refletia nos mais diversos campos. Porém, é nesse momento que podemos situar uma das primeiras experiências de educação não escolar, pautadas nos princípios do que passamos a denominar posteriormente de Educação Popular, a partir de movimentos de cultura e do envolvimento da ala mais popular da Igreja Católica, essencialmente o grupo ligado à Teologia da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base.

Com isso, no início dos anos 60, surge o **Movimento de Cultura Popular** (MCP), organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal. A partir de 1961, surgem os **Centros Populares de Cultura** (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Surge também o **Movimento de Educação de Base** (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (idem, p. 178).

Na Paraíba, esse movimento voltado para Educação Popular se concretizava, entre outros sujeitos, pela Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR, constituída de um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade Federal da Paraíba; além de integrantes da Juventude Universitária Católica – JUC. Apoiada pelo projeto de governo do Estado da época, que incentivou todo um movimento de educação

popular, a CEPLAR teve, de acordo com Porto e Lage (1995, s/p), como objetivo em relação à sociedade local:

[...] atuar junto às camadas mais desfavorecidas, o que deveria ser feito com elas e não para elas. Partia-se do princípio de que o povo tem um saber, tem um potencial a serem aproveitados e desenvolvidos. A atitude da CEPLAR era de valorizá-lo, de capacitá-lo para ampliar seu nível de cultura e de consciência política, de mobilizá-lo para uma participação consciente nas pressões sociais para o desenvolvimento.

Vale salientar que, mesmo tendo a abertura e apoio por parte do governo do Estado para sua criação, a CEPLAR se constituiu como um órgão prioritariamente civil, que dialogava com o governo, mas que era independente politicamente. Além disso, representou parte da mobilização paraibana pela melhoria da educação a partir dos anseios populares, que acontecia não só no nosso Estado, mas em todo o território nacional.

Porém, é a movimentação histórica desses grupos supracitados, aliada às demandas sociais por participação, que culmina na concepção a que estamos nos referindo: uma Educação Popular pautada na libertação das opressões sociais. Nesse sentido, mesmo esse movimento histórico, anterior à década de 1960, defendido pelos mais diversos grupos populares nas várias regiões do país, não corresponder diretamente à Educação Popular enquanto concepção estabelecida, mas ele é de grande importância para que possamos perceber as influências que permeiam o movimento, além das lutas que contribuíram na valorização das questões políticas na educação.

Isso não significa que os grupos sociais não discutiam ou realizavam educação antes desse período, ou mesmo que não reivindicavam seus direitos por melhores condições educacionais. Também não quer dizer que não se tenha sido discutido uma educação popular antes desse contexto, tampouco significa que existia apenas uma concepção de educação popular na sociedade brasileira da época. Mas aponta um percurso histórico que se fortaleceu naquele momento e que se continuou construindo e reconstruindo de acordo com as realidades sociais do país. De acordo com Gadotti (2011, p.7):

Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nas últimas décadas.

Percebemos assim, que a Educação Popular se constituiu em uma concepção complexa de educação, com concordâncias e discordâncias, permanências e transformações que não a enfraquece, mas fazem com que ela possa contribuir com seus pressupostos teórico-

metodológicos em diversos campos da ação social, nos mais variados contextos, desde os movimentos sociais, perpassando pela escola pública; contradizendo a classificação clássica que a entende como uma educação não-formal e que só pode acontecer fora dos muros escolares.

Em um dos momentos de maior desenvolvimento econômico e industrial do Brasil, entre 1956 e 1960, período do governo de Juscelino Kubitschek, pensava-se em projetos para alfabetização de adultos que fossem capazes de suprir as necessidades das demandas da sociedade civil e dos ideais de modernização nacional; principalmente na preparação de mão de obra qualificada para essa nova realidade. Podemos citar, nesse período, a entrada de capital estrangeiro para a injeção no setor industrial e a construção de Brasília, nova capital do Brasil.

Com a implementação da Ditadura Militar no Brasil, a partir de 1964, a educação pública não só permaneceu com sua função mantenedora da ordem social, como teve sua ideologia ampliada no sentido de disseminadora dos sentimentos de amor ao país e da promoção da não contestação ao governo; sendo aliada ao discurso da escolarização e do trabalho como elementos essenciais ao desenvolvimento do país. Nesse contexto, a educação foi reestruturada a partir de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, sendo fortemente marcada pelo seu viés tecnicista. De acordo com Aranha (2006, p. 316):

Diversos acordos, realizados desde o golpe de 1964, só vieram a público em novembro de 1966. Foram os acordos do MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantação da reforma.

Para dar intento ao projeto de desenvolvimento do país essa educação tecnicista foi elaborada no sentido de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e alinhá-los aos ideais de nação próspera. Esse projeto de educação foi marcado pelo forte viés burocrático, “[...] porque, para o controle das atividades, havia inúmeras exigências de preenchimento de papeis”. (ARANHA, 2006, p. 315). Essa concepção valorizou o planejamento excessivo em detrimento da prática pedagógica em si, considerando as técnicas mais importantes do que os próprios sujeitos.

Tendo sua base teórica referenciada na ciência positivista e na psicologia behaviorista, a educação tecnicista buscava desenvolver no aluno uma mudança de comportamento “Mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso privilegiava os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de

condicionamento”. (ARANHA, 2006, p. 316). Não menos importante, é a influência proveniente dos economistas e a Teoria do Capital Humano, muito presentes na educação tecnicista. A esse respeito, Aranha (2006) nos esclarece que:

Outra influência na tendência tecnicista aplicada à educação derivou de economistas que, a partir da década de 1960, desenvolveram a Teoria do Capital Humano (THC), divulgada pela Escola de Chicago, sobretudo por Theodore Schultz, autor de *O valor econômico da educação*. Para ele, “as escolas podem ser consideradas empresas”, especializadas em produzir instrução. (p. 316-317).

De maneira geral, a educação tecnicista não conseguiu se estabelecer na educação primária e secundária do país, pois os professores se dividiam entre a concepção tradicional e a Escolanovista. Mas, mesmo assim, o tecnicismo deixou fortes influências nas escolas do Brasil, principalmente no ensino técnico e profissionalizante, sendo muitas vezes usado como sinônimo de qualidade.

Em relação à situação da escola pública no Período Militar, Piletti e Piletti (2012, p.205), nos esclarecem que

Os avanços democráticos também foram contidos na área da educação. Escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e/ou exilados, e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI).

Mesmo nesse contexto, de imposição mais direta e hierárquica de um modelo educativo e de muita repressão social, a Educação Popular e seus agentes continuaram suas atividades e desenvolvimento de ideias. Quer seja no Brasil, de forma clandestina ou explícita, através de movimentos de contestação ao poder estabelecido, quer seja no exílio, através de muitos intelectuais que mantinham a práxis da Educação Popular, o que a fez se reforçar enquanto concepção contrária ao projeto de poder do Estado.

De acordo com Morrow e Torres (2004), a Educação Popular conta com as contribuições de Paulo Freire, no Brasil na década de 1960, de João Bosco Pinto, em 1976 e Carlos Rodrigues Brandão e Moacir Gadotti, entre os anos de 1980 e 1990. Na Colômbia, contamos com as contribuições de Orlando Fals Borda, em 1978. No Chile, é marcante a participação de Marcela Gajardo, que foi uma das colaboradoras de Freire no exílio, além de Juan Eduardo Garcia Huidobro. São contribuições de intelectuais que se renovam constantemente, porém, que não são o único viés de constituição das ideias da Educação

Popular, que também se forma a partir dos saberes, culturas e vivências dos movimentos sociais populares, muito presentes na América Latina, principalmente no período de contestação às ditaduras militares instaladas no período da Guerra Fria.

No entendimento de Wanderley (2010), existiam várias orientações de educação popular na América Latina, das quais, ele monta uma síntese aglutinadora com três concepções diferentes:

a) a educação popular, com orientação de *integração* (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.); b) educação popular, com orientação *nacional-populista* (dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução de projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo, nacional e popular); c) educação popular, com orientação de *liberação* (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista). (WANDERLEY, 2010, p. 21).

Essa terceira concepção de Educação Popular apontada por Wanderley, aliada aos movimentos de cultura popular, às ideias de Paulo Freire em torno da práxis e da sua *Pedagogia do Oprimido* dão corpo a uma nova forma de se pensar e fazer educação no Brasil. Uma educação que pensa na igualdade entre os sujeitos de seu fazer, que valoriza os saberes e culturas populares e propõe um diálogo entre a ciência e o cotidiano, entre o texto e o contexto que abarca as vivências dos sujeitos. Vale ainda salientar, que a Educação Popular não é um paradigma educacional exclusivamente brasileiro, nem freiriano, ela avançou em diversos espaços da América Latina.

Outro aspecto importante em relação à Educação Popular, é que ela teve e tem contribuições significativas na Educação de Jovens e Adultos, inicialmente e especialmente nos espaços educativos não formais, principalmente por que convergiu para a superação de uma educação de adultos nos moldes daquela dispensada às crianças; como se eles fossem ignorantes desprovidos de qualquer conhecimento. De acordo com Paiva (1973), a Educação Popular passou a discutir a Educação de Jovens e Adultos a partir da

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema

educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210).

Essa forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos não ficou restrita aos movimentos sociais, mas também tem se constituído na proposta da rede pública de ensino, que vem abarcando os mais diversos sujeitos a partir das modalidades de ensino,<sup>5</sup> mesmo que ela não se efetive em sua totalidade na prática.

Elencamos, a seguir, alguns princípios fundamentais da Educação Popular, de acordo com as ideias de Morrow e Torres (2004), que organizaram esses entendimentos a partir das obras de vários outros intelectuais significativos para a referida concepção e que vêm historicamente sofrendo metamorfoses, transformando-se em alguns aspectos, mantendo-se em outros, dependendo do tempo, do lugar e dos sujeitos que se apropriam da construção dessa proposta.

A Educação Popular é caracterizada por se afastar da pretensa neutralidade educativa e possuir uma intencionalidade política, cultural e social explícita; buscando atuar em favor das classes sociais economicamente menos favorecidas e que são exploradas no seu trabalho, não só do Brasil, mas da maioria dos países da América Latina.

É pensada e organizada de forma a “[...] combinar a investigação educacional com os processos educativos e com os processos de participação popular; buscando, deste modo, incorporar no mesmo processo político-pedagógico” (MORROW e TORRES, p.42), educadores que se tornam educandos e educandos que são educadores, concepção pautada na Pedagogia do Oprimido de Freire, que não nasce como uma obra específica de Educação Popular, mas que tem suas ideias incorporadas por ela.

Está referenciada na valorização do conhecimento popular como um saber importante e como instrumento de transformação social. Critica a separação entre teoria e prática e a

---

<sup>5</sup> As modalidades de ensino surgiram na tentativa de equalizar os sujeitos que, por algum motivo, tiveram seu direito à educação regular violado. Nesse sentido, a “prestação de todas as modalidades da Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio – afigura-se um imperativo constitucional dirigido ao Poder Público, constituindo direito público subjetivo. O Estado deve fornecer o serviço público que concretiza este direito de forma universal e com qualidade, em condições de igualdade. Portanto, o infante ou adolescente que tiver o seu direito fundamental ao ensino básico de qualidade violado, poderá, através de seus representantes, exigir do Estado sua prestação”. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/>> Acesso em: 28 out. 2014.

divisão hierárquica entre saber popular e saber científico, que na escola tem se concretizado como saber escolar.

Antes da prática pedagógica propriamente dita, busca entender a totalidade da realidade concreta dos sujeitos, evitando a fragmentação que distancia o ato educativo das questões sociais; busca também, questionar as condutas pedagógicas que se implementam de forma superficial por pretenderem melhorar determinado sistema social sem entendê-lo na sua essência.

Está na sua essência desenvolver a consciência crítica da população envolvida, e alternativas concretas de mobilização e organização, para superação da condição de oprimido das classes populares. Nesse sentido, é uma prática educativa que historicamente está presente nos movimentos sociais e nas suas lutas por justiça social e melhorias das condições de vida dos sujeitos oprimidos.

Por ser uma prática educacional, que se desenvolveu em grupos sociais e, especialmente, nos movimentos sociais, a partir de suas ações e filosofias educativas, articulando seu fazer à luta pelos direitos, como saúde, direito a casa, posse da terra, entre outros. Foi, por muito tempo, considerada subversiva pelo modelo educacional formal. Porém, foi conquistando seu espaço enquanto saber teórico na academia e, atualmente, muitos professores e projetos na educação escolar seguem a perspectiva da Educação Popular.

Além dessas características, a concepção da Educação Popular considera os educandos como sujeitos históricos ativos, transformadores de suas realidades coletivas. De acordo com Gadotti (1998, p. 111):

A **concepção libertadora de educação** evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e o educando como sujeito do conhecimento e compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Destacamos agora, algumas ideias da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, principalmente com relação à educação bancária e suas críticas, por entendê-la como uma das mais importantes obras do autor, que não foi construída como um escrito específico da Educação Popular, mas que, no nosso ponto de vista, configurou-se como um dos alicerces desse paradigma e que contribuiu para o seu adentramento na escola pública formal do país. Carrillo (2013), quando trata dos sentidos da Educação Popular, situa seus primeiros passos nos anos de 1960 e, de acordo com o autor:

Este é o sentido que foi inaugurado, no início da década de sessenta, pelas propostas de educação libertadora do Movimento de Cultura Popular do Recife, impulsionado por Paulo Freire e uma equipe de educadores da Universidade Federal de Pernambuco, e que foi mantido na produção posterior de Freire, nas múltiplas práticas educativas que surgiram em toda a América Latina desde a década de setenta. (CARRILLO, 2013, p. 18).

Convergemos para a ideia desses autores em relação à Educação Popular, que a entendem como uma concepção de educação que apresenta suas especificidades pedagógicas, mas que tem como forte característica a questão da politização dos sujeitos, a partir da sua percepção de estar no mundo, com o mundo e para o mundo; ideias que casam com o que nos propõe Freire na sua concepção problematizadora da educação.

## **2.2 Freire e a Educação Popular: críticas à concepção bancária de educação**

Iniciamos a discussão a respeito das ideias de Freire, que muito fundamentou a Educação Popular, destacando que o sentido da educação deve extrapolar os muros da escola e assumir um caráter mais abrangente, se fazendo nas relações sociais, no dia a dia. Nesse sentido, existe uma educação escolar, formal, que é regulada pelo Estado, mas que por outro lado, influencia e é diretamente influenciada pelas outras esferas educacionais da própria sociedade, quer seja a família, a igreja, os sindicatos, os movimentos sociais e outras; o que complica qualquer rotulação ao se afirmar que na escola só se realiza educação formal e que fora dela, a educação não formal é a única possibilidade.

Atualmente, também como uma influência das ideias de Freire, compreendemos a existência de certos diálogos entre o saber da escola e os outros saberes que se constituem na sociedade, materializando uma educação mais humana que considera os saberes dos educandos, deixando de ser exclusivamente transmissão de conteúdos para ser diálogo e construção de novos saberes, o que concorre para a superação da concepção bancária de educação, em que, segundo Freire (2011):

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade e desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (p. 79-89).

Essa concepção de transmissão de conteúdo, denunciada por Freire, vem sendo questionada e criticada na atualidade, porém, ainda encontramos sua prática viva em muitos

espaços escolares; ou nem isso, o que se caracteriza pelo esvaziamento dos conteúdos da sala de aula. A ideia de superioridade por parte dos professores se traveste com o discurso do sucesso social, referenciado no acúmulo de informações e da inserção no mercado de trabalho a partir dessa quantidade de saberes adquiridos. Nesse sentido, o educando despossuído da informação é um ignorante, enquanto o professor é percebido como o seu “salvador”, dono da verdade. Nos dizeres de Freire (2011):

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 81).

A concepção bancária é conformadora, pois é uma educação que não pretende mudança, mas manter o estado de exploração dos sujeitos. Nessa linha de pensamento, ingenuidade e adaptação tornam-se atitudes canalizadas por esse tipo de educação, pois anula o poder de criação dos alunos, satisfazendo os interesses da classe dominante, dos que buscam difundir sua ideologia alienante.

Um ponto importante a ser destacado, e que é denunciado por Freire, é o da consciência do educando, que na perspectiva bancária de educação é alienada de acordo com a concepção hegeliana, ou seja, sua identidade lhe é externa, pertence a quem lhe oprime, seu senhor. Assim, o professor é o dono do *vir a ser* do educando, determinando-lhe o que deve aprender, como agir e que concepções lhe cabem. Por isso, Freire propõe uma educação diferenciada, a qual chama de libertadora e que, segundo o mesmo, “[...] implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. (FREIRE, 2011, p. 82).

Na concepção bancária de educação, o professor é o responsável pela educação, é aquele que sabe e transmite a verdade; representante fiel das ideias do Estado burguês. O único que pensa e, conseqüentemente, instrui. É ele também quem disciplina a turma, aquele que opta e prescreve sua forma de atuar; ele transmite o conteúdo programático como uma doutrina a ser seguida sem contestação. Assim, na concepção bancária, o professor é o sujeito central do processo.

A concepção bancária entende os educandos como seres adaptáveis, portanto, dependendo da educação que lhes for imposta, estes podem seguir as orientações e imposições que lhes são transmitidas; evitando, assim, a consciência de classes e uma crítica

mais apurada da realidade, pois eles constituem-se em sujeitos dóceis, conformados. De acordo com Freire (2011, p.83):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Ao contrário, a educação libertadora busca a inserção dos educandos como sujeitos no mundo, a partir da sua percepção enquanto oprimidos e diante da superação dessa condição.

A passividade, a adaptação, a parcialização da realidade e a ingenuidade são metas pretendidas pela educação bancária. Pois assim ela é capaz de anular o poder criador dos educandos, satisfazendo então o desejo dos opressores que, disfarçados de humanistas, despejam seu humanitarismo assistencialista no cotidiano escolar, com a finalidade de manter a situação de conformidade dos indivíduos. Nesse sentido, de acordo com Freire (2011, p.84), os opressores

[...] se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade.

A questão que se coloca é a tentativa de manter a situação de submissão como está, pois o opressor pretende continuar como tal, oprimindo quem lhe serve de forma a evitar conflitos. O opressor percebe que pensar autenticamente é perigoso e assim tenta “[...] fazer do homem o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*”. (FREIRE, p.85). Nesse sentido, a perspectiva é que, mesmo no interior da concepção bancária, a natureza humana é de buscar-se e compreender-se como ser no mundo, como agente transformador do meio social no qual está inserido.

A contradição, presente na realidade, por mais disfarçada que seja, tende a aparecer e introduzir os sujeitos na tentativa de descortinar os meandros e contradições de seu contexto, e “[...] cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto ‘domesticação’”. (FREIRE, 2011, p. 85).

A educação, segundo a concepção bancária, tem a função de tornar os alunos sujeitos passivos e adaptados ao espaço social em que vivem, pois, quanto mais dóceis e prontos para receber adaptações, mais sucesso é atribuído ao objetivo dessa prática. Assim, os opressores ficam tranquilos, pois essa suposta paz é sinônimo de que não serão ameaçados no seu poder.

O contrário gera conflitos, pois educandos críticos contestarão a situação de exploração a que estão submetidos.

O educador bancário, que está a serviço dos ideais dos opressores, não percebe, ou não quer perceber, que a educação se faz em um processo de comunicação e que somente nela tem sentido à vida humana. Entendemos que essa comunicação seja uma via de mão dupla, na qual as mensagens do educador e do educando encontram *feedback* no outro sujeito, sendo discutidas e reenviadas, a fim de construir conhecimentos. Pois, “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade”. (FREIRE, 2011, p. 89).

Nessa mesma perspectiva, o ensino de História foi constituído no Brasil, a partir de uma versão oficial do Estado, referenciada na transmissão de datas e nomes de heróis incontestáveis e na prática de memorização dos fatos a partir de exercícios repetitivos, sem espaço para contestações. Uma concepção que não considera as histórias dos alunos e os considera como seres passivos da história, conduzidos pelos grandes homens. Assim, como outras disciplinas, a História incorporou para si, durante muito tempo, as características da educação tradicional, passando a valorizar o acúmulo de informações. De acordo com Bittencourt (2009, p. 226-227):

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros.

Compreendemos que o ensino de História no Brasil tem passado por muitos avanços e superado, em parte, a concepção tradicional de educação. Por outro lado, o ranço e as influências do tradicionalismo na esfera educativa ainda perpassam a prática de muitos professores, inclusive de História, que baseiam seus fazeres profissionais em exercícios repetitivos e na lógica da memorização dos conteúdos, uma discussão que iremos aprofundar no próximo capítulo.

### **2.3 A concepção problematizadora e libertadora da educação**

Ao contrário do educador bancário, o educador crítico humanista, como classifica Freire (2011), busca, constantemente, problematizar o processo educativo e a realidade, assim, não espera a possibilidade de percepção de opressão por parte dos educandos. Ele atua

no sentido de uma humanização recíproca, do pensar autêntico, rompendo com o ensino como doação, como entrega. Seu compromisso é com a justiça social e com uma educação mais cidadã. De acordo com Freire (2011, p. 86):

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida de profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

A educação, nesse sentido, se constitui como prática comprometida com o outro, com o romper da exploração, mas não como um fazer de salvação, de assistência dada. Mas como elemento primordial do pensar no e para o mundo, a partir de suas realidades locais. Ao educador, cabe a crença na cultura do outro, a crença de que os homens e mulheres são capazes de estar no mundo e transformar seu espaço, pois, se assim não fosse, não haveria rompimentos na história, não haveria rupturas em explorações de outrora. Por isso, compreendemos que é possível aos sujeitos da educação, perceberem-se oprimidos e superarem essa situação de opressão. Nesse sentido, uma educação depositária é dispensada pelo professor humanista e revolucionário, que considera o outro e seus fazeres, que muda e é mudado nas relações educativas.

A educação e o ensino de História podem contribuir para que os sujeitos compreendam melhor o mundo, que na escola, por muitas vezes é geral e abstrato, mas que tem ponto de partida nas realidades dos educandos, melhor dizendo, nas suas vivências locais, nas suas práticas culturais.

Esse educador assume uma postura de problematizador para com seus educandos, atitude que não deve ser confundida com libertinagem ou licenciosidade, ou mesmo com espontaneísmo, mas com o respeito às diferenças, ao modo de ver o mundo do outro, pois ele está a serviço da humanização e da libertação dos sujeitos que são educados e que também educam.

Outro ponto a ser levantado com relação a essa concepção é a falsa dicotomia de existência do homem no mundo, pois esta o coloca como vivente e passivo diante da realidade que o cerca, determinado, e não ativo para com o mundo, transformador das realidades. Seguindo essa linha de raciocínio, a consciência dos homens com relação ao mundo é um compartimento pronto para ser preenchido pela realidade estática que o aprisiona. Freire nos aponta o modelo de consciência que a educação bancária pretende formar nos homens:

Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 2011, p. 87).

Ao contrário da educação bancária, na educação humanista, ocorre o processo de socialização dos saberes. Um diálogo entre o texto e o contexto, a busca por conhecimentos mais próximos da realidade conflituosa e, nesse contexto, “[...] não será possível a superposição dos homens sobre os homens” (FREIRE, 2011, p. 90), ou seja, uma prática de dominação, uma ação opressora do outro.

Na disciplina de História, a educação bancária se materializa a partir de práticas educativas que valorizam a memorização de fatos, datas e nomes de personagens, a partir da repetição. Concepção que teve espaço e papel fundamental na educação brasileira, mas que vem dando espaço às novas formas de pensar, pesquisar e se produzir história, resultando em um ensino de História mais democrático, que considera sujeitos outrora silenciados pela historiografia oficial, assunto que aprofundamos no capítulo seguinte.

## **2.4 Educação Popular nos dias atuais**

Passado o lançamento da *Pedagogia do Oprimido*, o contexto histórico do Brasil mudou consideravelmente, porém, as práticas educativas atuais parecem estar engessadas no século passado e, nesse sentido, a crítica freiriana se faz muito atual. Isso porque, nos dias de hoje, muitos educadores e mesmo os educandos ainda vivem o culto à informação, pois acreditam na transmissão dos conteúdos como uma forma de salvação do outro ou de si mesmo. Nesse sentido, é urgente um repensar da educação, um refletir de nossas práticas e concepções, no sentido de desvelar a realidade na qual estamos inseridos e aceitar os vários saberes – saberes populares, religiosos, empíricos – como importantes no contexto escolar. Nessa empreitada, a Educação Popular se apresenta como uma possibilidade educativa mais humana, pois busca o diálogo entre as diversas formas de conhecimento.

Em um mesmo movimento histórico, a Educação Popular passou por várias transformações, o que Torres e Gadotti (1994) chamam de momentos epistemológico-educativos e organizativos. Também destacam sua concepção como não uniforme, como não consensual, revestindo-se da capacidade de adequação aos mais diversos espaços. De acordo com os autores:

A Educação Popular passou por muitos *momentos epistemológico-educativos e organizativos*, desde a busca de conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militantes populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, soluça com raiva resmungando ódio junto com o desempregado na periferia urbana. Desde as comunidades de base que lendo o mundo lêem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária. (GADOTTI, 1994, p. 8-9).

Em relação às várias possibilidades de se entender a educação popular, Brandão (2006) aponta três possíveis interpretações para a sua compreensão, a partir de explicações sociais, históricas ou antropológicas. De acordo com o autor, a Educação Popular pode ter o sentido de processo de reprodução do saber das camadas populares; de democratização do saber escolar, ou ainda, de “trabalho de libertação através da educação” (BRANDÃO, 2006).

No primeiro sentido, a compreensão acerca da educação popular se dá quando este

[...] saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração da sua própria desigualdade. (BRANDÃO, 2006, p. 28-29,).

Esta é a Educação Popular que pode se traduzir como os saberes e culturas das mais diversas comunidades, sem agenciamentos, sem a organização da estrutura formal e que regulam suas cotidianidades.

No segundo sentido, o autor se refere ao processo de democratização dos conhecimentos escolares às camadas populares, que antes eram excluídas desse processo, mas que ocorre em um sentido de doação, como se a instituição escolar fosse responsável por iluminar a vida dos alunos, possuidores de uma cultura popular pobre e inferior e que precisa ser superada. Nesse sentido:

A educação popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da Sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou a sua margem. Ou então educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendido ao povo. (BRANDÃO, 2006, p. 33).

Essa concepção de democratização como doação (por mais que haja uma tentativa de superação da mesma a partir da ideia de educação como construção de todos os sujeitos, independentemente de suas classes sociais), ainda prevalece no sistema educativo do Brasil, principalmente nas escolas públicas. Segundo Beisegel (1986, p. 68):

Tratava-se, em todos os casos, de uma educação concebida por “elites intelectuais” com vistas à preparação do povo para a realização de certos fins. Em outras palavras, *eram movimentos de cima para baixo* e, neles o processo educativo explicitava com exemplar clareza suas dimensões ideológicas e suas funções de controle social.

No nosso caso, na instituição onde vivenciamos a prática pedagógica de professor, muitos alunos compreendem o processo educativo como superação dos seus saberes, algumas vezes considerados inferiores e sem valor. Nesse contexto, na compreensão desses sujeitos, a única possibilidade de ascensão social só pode acontecer com a aquisição do conjunto de saberes do currículo escolar, introjetados como verdadeiros e relativos às pessoas cultas. Para eles, a escolarização passa a ser a única possibilidade de sucesso na vida social, uma janela para o futuro.

Muitos alunos associam a escola e os seus saberes à inserção social exclusivamente pelo viés do trabalho, que só será possível no futuro através do sucesso escolar. Quando da aplicação de nosso questionário na escola onde realizamos a pesquisa, inquirimos aos alunos acerca da importância do ato de estudar e, nesse momento, a grande maioria reconheceu essa relevância, associando-a às garantias futuras de emprego, como podemos perceber nas respostas do quadro a seguir:

**Quadro 1:** Percepção dos alunos acerca da educação na vida social

| <b>Você acha importante estudar? Por que?</b> |                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aluno 1</b>                                | Sim. Além de eu gostar de estudar, tudo agora depende de estudar, para ter um futuro melhor.                                      |
| <b>Aluno 2</b>                                | Sim. Porque sem estudo você não é ninguém.                                                                                        |
| <b>Aluno 3</b>                                | Sim. Porque é sem o estudo eu não vou ser ninguém no futuro.                                                                      |
| <b>Aluno 4</b>                                | Sim. Porque é estudando que construímos nosso futuro daqui a alguns anos.                                                         |
| <b>Aluno 5</b>                                | Sim. Pois eu aprendo várias coisas legais, e para o meu futuro vai ser mais fácil assim para arrumar um bom trabalho futuramente. |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor, 2013.

Apesar de mostrarmos apenas as respostas de cinco alunos, essa é uma tendência que se mantém na maioria dos mais de duzentos alunos questionados durante a pesquisa. A escola continua se apresentando como espaço de democratização a partir da aquisição de

conhecimentos considerados superiores aos saberes populares; além de ser considerada uma instituição de ligação dos jovens com o trabalho e, conseqüentemente, com uma ruptura das condições precárias em que vivem.

No atual contexto, em pleno início do século XXI, a escola pública no Brasil ainda apresenta sérios problemas que devem ser discutidos e enfrentados; pois, segundo Martins (2002), essa instituição tem se efetivado a partir de uma “inclusão degradada”, que se caracteriza pelas péssimas condições em que se encontram muitas de nossas escolas, pelo alto índice de fracasso escolar e pelas difíceis condições de trabalho dos professores.

Já no terceiro sentido, Brandão (2006) aproxima-nos da ideia de Educação Popular enquanto paradigma emancipador e que começou a se delinear a partir dos anos de 1940 com as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos. Nesse contexto, as interpretações acerca da exclusão educacional de adultos no país, passaram a ser vistas como resultados das injustiças dos modelos desenvolvimentistas. De acordo com Carrilo (2013, p. 17-18):

Em consequência, entenderam seu trabalho educativo não como integração, desmarginalização ou “desenvolvimento da comunidade”, e sim como processo de organização e luta dos educandos para transformar as condições de injustiça que os mantém em sua condição de oprimidos e excluídos.

De acordo com o autor supracitado, “[...] a educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional” (p. 18). Tendo surgido fora dos muros da escola, a Educação Popular foi considerada, por muito tempo, como uma concepção educativa própria dos movimentos sociais, das experiências de alfabetização de adultos, das ONGs, entre outros espaços e movimentos. Porém, suas ideias e características têm sido incorporadas cada vez mais pela escola pública formal, quer seja nas modalidades de ensino que consideram sujeitos outrora marginalizados, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos; da Educação do Campo e da Educação Quilombola, por exemplo; quer seja em espaços de lutas que se abriram para implantação da escola pública formal em seus espaços, como é o caso de muitos assentamentos rurais.

É a partir desse entendimento, da incorporação das ideias da Educação Popular na escola, que propomos um ensino de História que também considere as cotidianidades dos alunos, suas memórias e construções históricas locais. Pois, compreendemos essa prática como uma das formas de valorização do saber popular, não como uma entidade desvinculada

e inferior ao saber escolar, mas como um fazer dialógico entre duas formas importantes de conhecimentos.

Cremos que as configurações atuais da Educação Popular, que partiu também das questões das lutas de classes, e que sem abandoná-las, ganharam elementos importantes para pensarmos o mundo no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, a cultura, que se relaciona com as questões de classes sociais, apresenta-se como objeto importante e muito discutido entre os pesquisadores da Educação Popular.

Categorias como solidariedade, religiosidade, questões de gênero, de etnia e de saúde, além de discussões sobre visualidades, são incorporadas ao cabedal teórico da Educação Popular como forma de compreender as manifestações culturais populares. Muitos campos de conhecimento passaram a discutir a Educação Popular e a serem influenciados por ela, como é o caso da Educação, dos Direitos Humanos, de estudos na área da saúde popular e, no nosso caso, da própria História.

A Educação Popular não trata apenas de discutir soluções para os mais pobres e excluídos, mas, de acordo com Esclarín (2005, p. 19), “[...] exige também a criação de uma proposta educativa que os torne pessoas de vida digna e de cidadania responsável, capazes de construir coletivamente a própria história”. Ainda de acordo com o autor, ela “[...] nasce da vida mesmo do povo, de seus valores e experiências, de suas expressões culturais e de sua capacidade de luta e resistência”. (p. 19).

Nesse sentido, a Educação Popular, busca construir no ambiente escolar, um diálogo entre os diversos saberes e práticas pedagógicas que estão presentes no espaço da escola. Ela está, constantemente, relacionando saberes e culturas e compreende a instituição escolar como um espaço de múltiplas interações entre diferentes sujeitos. Essas relações revelam os ritos e novas sociabilidades que vão se constituindo na escola, na qual os sujeitos sofrem influência de uma cultura existente, mas também constroem suas culturas cotidianamente. De acordo com Brandão (2001, p. 180):

A cultura é e está nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano. E ela está também nos gestos e nos feitos com que nós criamos a nós próprios, ao passarmos - em cada indivíduo, em um grupo humano ou em toda nossa espécie - de organismos biológicos a sujeitos sociais. Ao criarmos socialmente os nossos próprios mundos e ao procuramos dotá-los e a nós próprios e aos nossos destinos de algum sentido. Somos aquilo em que nos transformamos ao continuamente transformarmos o mundo natural de que somos parte e de que vivemos.

Compreendemos, dessa forma, que a Educação Popular, quando considera os elementos culturais dos educandos, dialogando com o cotidiano dos mesmos, passa a quebrar a hierarquia entre os saberes que não são tratados como iguais, mas que precisam se relacionar, realizar trocas. Saberes científicos, escolares e populares passam a interagir no sentido de buscar uma compreensão mais crítica da realidade, a emancipação dos sujeitos e uma melhor qualidade de vida, não só no sentido econômico, mas também em relação à participação social dos educandos.

Tendo surgido fora do ambiente escolar, a Educação Popular se formou e se estruturou em espaços não formais, porém não pode ser caracterizada como uma prática pedagógica desorganizada e espontânea, pois é dotada de aspectos técnicos, políticos e pedagógicos que a orientam. Porém, por muito tempo, tanto houve uma recusa das escolas públicas formais em adotarem a concepção da Educação Popular como uma prática pedagógica válida, quanto desta em adentrar os muros das instituições escolares; uma realidade que vem sendo redesenhada nos dias atuais.

Em relação ao entendimento da possibilidade da Educação Popular também se constituir como uma concepção educacional presente nos espaços escolares, Beisegel (1986), quando da produção textual resultante do Seminário sobre Educação Popular, promovido pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento – IBRADES / Centro João XXIII no Rio de Janeiro entre 29 de novembro e 2 de dezembro de 1982, apresentou as considerações dos organizadores do evento, que se alinharam na perspectiva do afastamento da Educação Popular como concepção válida em espaços escolares institucionalizados; o parecer foi o seguinte:

A ‘educação popular’ foi objeto de considerações do terceiro painel. Celso de Rui Beisegel apresentou o texto-base para o debate. Discutindo tangencialmente a Cultura Popular, a exposição de Beisegel concentrou-se mais nas tentativas educacionais voltadas para a alfabetização de adultos no Brasil. Aos pedagogos Maria Nilda Mascellani e Pedro Benjamin Garcia e ao sociólogo Luís Eduardo Wanderley coube, então, a *tarefa de trazer a discussão para a educação popular propriamente dita*, contribuindo substancialmente para a elucidação do sentido teórico e prático do ‘popular’, conceito fundamental na temática do Simpósio. (BEISEGEL, p. 70, 1986).

Em resposta ao exclusivismo da Educação Popular aos espaços não formais, longe do controle do Estado, o autor supracitado defende a possibilidade dela ser amplamente vivenciada na escola pública dita formal. Nesse sentido, recorremos a sua explicação para tal viabilidade quando afirma que:

Mesmo quando inadequada, sob o ponto de vista dos investigadores, ou mesmo quando seja compreendida como realização exemplar de tudo aquilo que a educação popular não pode ser, esta é, de fato, a educação que vem sendo estendida à grande maioria dos habitantes. E, por outro lado, também no interior desta educação encontram-se as possibilidades de uma atuação crítica e democratizadora. (BEISEGEL, p. 177, 1981).

Não menos importante é a sua observação, quando ele aponta para o número de sujeitos populares inseridos na escola pública, nesse sentido ele afirma que:

[...] não é proibido sugerir, por exemplo, que os movimentos da educação popular “não institucionalizada”, os sindicatos, as comunidades eclesiais de base, os partidos políticos, bem como todos os demais recursos de ação junto às camadas populares incluam, entre objetivos centrais de suas atividades (sic), a reflexão crítica de todos, educandos e educadores, intelectuais e homens do povo, sobre a natureza e a qualidade do ensino desenvolvido na escola pública. (BEISEGEL, p. 77, 1986).

Atualmente, quase trinta anos depois de suas origens, essa concepção, que associa a Educação Popular aos espaços não escolares, tem sido discutida e tem se flexibilizado para outros caminhos e possibilidades da Educação Popular, que tem sido vivenciada também nas instituições escolares, não apenas na Educação de Jovens e Adultos, mas em outros níveis e modalidades de ensino, como é o caso do Ensino Médio. Não mais no sentido de doação como era antes, mas na perspectiva de politização e emancipação, dependendo da postura de quem a implementa. Mesmo porque a maioria dos sujeitos das escolas públicas tem origem popular, inclusive os professores que dela fazem parte. Nesse sentido, corroboramos com o que nos colocam Esteban e Tavares (2013, p. 295), quando afirmam que “[...] essa característica demarca demandas específicas para a escola que tornam possível a reflexão sobre uma escola pública que encontra seus fundamentos na Educação Popular”.

Carrillo (2013), ao analisar as publicações da revista *La Piragua*, entre os anos de 2002 e 2011, de responsabilidade do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, e que tem se apresentado como uma plataforma na qual se discutem as proposições e desdobramentos da Educação Popular, aponta avanços em relação às formas de se interpretar os chamados paradigmas emancipadores.

Assim, em relação aos espaços de atuação da Educação Popular, o autor sinaliza a ampliação dos mesmos quando afirma que:

[...] podemos afirmar que a educação popular, como prática educativa e corrente pedagógica, está presente em diversos lugares sociais: coletivos e organizações de base, movimentos sociais, organizações civis, experiências escolares e culturais, etc. Portanto, qualquer balanço ou compreensão global do campo da educação popular na América Latina exigiria uma identificação e caracterização da multiplicidade de espaços, atores e práticas que se assumem como tal. (CARRILLO, 2013, p. 19)

Dessa forma, contamos com uma ampliação dos possíveis espaços onde a Educação Popular pode existir e influenciar na formação dos sujeitos a partir de seus questionamentos às injustiças das realidades, no chão da escola, ela “[...] incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve”. (CARRILLO, 2013, p. 19-20,). Nesse sentido, para compreender melhor a realidade, a Educação Popular possui, na sua essência, a necessidade de contextualização dos fenômenos que ela investiga, elemento comum à História e que está presente cotidianamente nas escolas, no nosso caso no Ensino Médio.

Os envolvidos com a Educação Popular, que por muito tempo se constituíram de militantes de movimentos sociais, camponeses ou dirigentes e integrantes de grupos de base, hoje se ampliam. E, de acordo com Carrillo (2013), ao analisar as produções da CEAAL acerca desses sujeitos, podemos incluir entre estes:

Camponeses, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, indígenas, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares; nas experiências ligadas à incidência em políticas públicas ou em projetos de participação local também se trabalha com atores institucionais, como por exemplo, tomadores de decisões políticas e funcionários públicos. (p. 22).

Nesse sentido, damos atenção à ampliação que se fez na Educação Popular, não só nos espaços em que ela atua, mas também nos sujeitos que ela vem abarcando recentemente. No caso da escola pública, muitos alunos têm se envolvido nessa perspectiva educativa a partir de projetos de âmbito local empreendidos por professores, que buscam articular o conteúdo geral, imposto pela legislação vigente, com as vivências dos alunos e suas cotidianidades; o que é o caso do nosso projeto de História Local, que a partir dos próprios alunos, teve como resultado a produção de um livro que conta a história do Bairro de Cruz das Armas, suas origens, seus lugares de memória, suas expectativas.

Dessa forma, um ponto essencial à Educação Popular é o papel de articulação que ela proporciona entre os sujeitos de atuação local com redes sociais de maior alcance. De acordo com Herrera e Clavijo (2009 *apud* Carrillo, 2013, p. 39)

La práctica educativa y política desde la EP está dirigida fundamentalmente a sujetos sociales que tienen una base local de actuación y algunos se articulan en redes sociales de mayor alcance territorial del entorno nacional y regional; además, se incorporan nuevos actores políticos que se encuentran en ejercicio de gobierno, en perspectiva de democracia participativa en escenarios de poder local.

Mesmo o autor se referindo aos sujeitos, essa articulação se expande para as questões dos saberes, o que faz da Educação Popular uma concepção educativa de diálogo, importante no nosso caso do ensino de História. Ela proporciona aos educandos não só o conhecimento da história local, mas a relação das cotidianidades com a história ensinada nas escolas, tornando os conteúdos escolares mais significativos e dando visibilidade às histórias dos alunos.

Essa relação entre a Educação Popular e a escola pública contribui para superação dos problemas educacionais no país, pois pode resultar em discussões que, segundo Esteban e Tavares (2013, p. 294-295), nos ajudam a

[...] melhor compreender, as possibilidades efetivas de democratização da escola pública, inquirindo-a por dentro, em seus processos cotidianos, tendo a sensibilidade político-epistêmica de inventariar, no cotidiano escolar, as pistas, os indícios, os vestígios (GINZBURG, 1990) que possam anunciar/denunciar as possibilidades concretas de edificação de uma escola pública popular no Brasil.

É certo que a qualidade da educação não se dá apenas pelo viés da politização dos processos educativos, é preciso também investimentos em infraestrutura, formação de professores, na real democratização dos destinos da escola, na valorização dos profissionais docentes; além da compreensão dos conteúdos construídos historicamente, entre outros elementos.

Porém, todos esses aspectos, sem uma concepção crítica, não se traduzem nas demandas populares. Assim, acreditamos ser preciso associar todos esses elementos, destacando o que nos coloca Esteban e Tavares (2013, p. 295):

Para nós, a qualidade se compõe também pelos compromissos políticos e sociais que orientam as ações escolares, aos quais devem se vincular os procedimentos pedagógicos, pois a sociedade democrática demanda relações cotidianas democráticas.

Por outro lado, a tradição da nossa escola pública parece caminhar na contramão do que propomos: ela padece de investimentos mais efetivos nos aspectos citados anteriormente

e vem de uma tradição autoritária e hierárquica, na qual os saberes e a cultura popular não têm sido valorizados. Em consequência das pressões populares, a escola pública no Brasil favoreceu, nos últimos anos, o processo de democratização em relação ao acesso, principalmente no Ensino Fundamental, porém quando falamos em qualidade, ainda temos muito o que caminhar, principalmente na Educação Básica.

As consequências técnico pedagógicas, desse processo, se traduzem no que nos informam Esteban e Tavares (2013, p. 298):

As práticas pedagógicas predominantes na escola básica e no ensino superior se mantêm nos marcos da uniformização curricular e na padronização de procedimentos e resultados; não legitimam os saberes das classes populares e desqualificam seus processos de produção do conhecimento como parte da produção da vida.

Acreditamos que, mais do que se assumir como favorável à Educação Popular, é preciso compreender seus aspectos e organizar bem os elementos constitutivos para sua efetivação, principalmente na escola pública, que muitas vezes apresenta um currículo específico já definido por lei; uma organização hierárquica de gestão e um calendário “apertado” para ser cumprido.

Ressaltamos então que, pedagogicamente, a Educação Popular apresenta características específicas e emancipatórias e que, de acordo com Carrillo (2013), apresenta alguns elementos potenciais para a formação de pensamentos e subjetividades dos sujeitos, que podem ser estimulados na prática educativa de professores da rede pública e que foram sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 02:** Principais características pedagógicas da Educação Popular<sup>6</sup>

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Curiosidade epistêmica e atitude problematizadora                                                | Parte da ideia de que os aprendentes são sujeitos ativos da prática educativa e, por isso, assumem uma postura problematizadora da realidade e das suas interpretações dessa realidade.<br>Os temas geradores expressam situações-limite, problemas que expressam limites da ordem social e a possibilidade de superação dos mesmos pelos educandos.                                                                                                                                                                                                  |
| 2. Colocar-se criticamente diante do mundo                                                          | Além da curiosidade em interpretar o mundo, é necessário colocar-se concretamente diante de sua historicidade. Na escola, essa postura se materializa nos questionamentos em relação ao conhecimento: para que ele serve? Que pensamentos se quer gerar a partir dele?<br>“Assim, qualquer ação educativa popular deve partir de uma atitude intelectual e moral crítica frente ao contexto; tal atitude implica sensibilidade em relação ao contexto e capacidade para reconhecer o que Freire denominou ‘situação-limite’”. (Carrilo, 2013, p. 28). |
| 3. Pensar considerando opções de transformação                                                      | Esse ponto diz respeito à necessidade de construção de um mundo mais justo, reconhecendo os condicionamentos e limites impostos pela realidade; mas, sem abandonar a visão de futuro que pretende outros mundos possíveis, sem cair no determinismo fatalista, nem no voluntarismo ingênuo.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 4. Pensar criticamente implica reconhecer as formas de raciocinar, conhecer e valorar que o impedem | Aqui, encontramos a necessidade de superação das racionalidades dogmáticas que buscam distorcer nosso pensamento crítico. Esse dogmatismo se expressa na herança cultural da razão, entendida muitas vezes como único conhecimento válido na escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 5. Pensamento crítico, mais do que conteúdos críticos                                               | Para a Educação Popular, é mais importante que o aluno leia criticamente o mundo por si mesmo do que interpretar conceitos desarticulados da realidade, a partir de critérios que se evidenciam através de princípios, acordos, valores, normas, propósitos e pautas de ações comuns, acionando esquemas cognitivos e valores compartilhados para ações individuais e coletivas.                                                                                                                                                                      |
| 6. Pensar criticamente não se esgota no elemento cognitivo                                          | “Diante da cultura hegemônica neoliberal, com seus valores subordinados à lógica do mercado, é necessário reivindicar valores, vontades e visões de futuro coerentes com o projeto transformador. Também se precisa de imaginação radical que possibilite o surgimento de novos significados e criatividade nas linguagens que anunciem o surgimento de novas realidades”. (p. 29).                                                                                                                                                                   |
| 7. A formação de pensamento e de subjetividade críticos é uma experiência coletiva                  | Na concepção emancipatória de Educação Popular o individualismo dá lugar subjetividades que dialogam entre si e se inter cruzam para transformar a realidade, configurando-se em um fenômeno coletivo. Nesse sentido, não entende o individual fora do coletivo, nem o coletivo sem subjetividades.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 8. Reflexividade                                                                                    | “Pensar criticamente exige estar alerta para não naturalizar nosso próprio olhar, exige converter em objeto de reflexão crítica todas e cada uma das operações mentais, assim como as decisões que tomamos. Isso corresponde ao que Freire chama de atitude autocrítica frente a nossas próprias leituras e práticas diante da realidade”. (p. 29).                                                                                                                                                                                                   |
| 9. O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar                                           | Corresponde ao bom senso, ao equilíbrio entre o pensar e o agir; a partir do pensamento e subjetividade críticos possibilitando uma prática transformadora.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

<sup>6</sup>CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Dessa forma, além da crença na Educação Popular como uma concepção de educação válida e possível de ser implementada na escola, cabe ao educador conhecer seus fundamentos; um itinerário que buscamos construir constantemente na instituição onde atuamos como professor de História, principalmente pela adoção da história local e da relação desta com a história regional, nacional e mundial.

Creemos que um viés possível para a vivência da Educação Popular na escola pública formal se dá, entre outros elementos, pelo compromisso do professor em efetivar uma prática educativa mais significativa, cidadã, que envolva os alunos nos saberes escolares, a partir dos seus saberes cotidianos, da sua própria história. Lembramos que, mesmo inserido em uma instituição estatal, com objetivos de manutenção de uma ordem estabelecida, o educador pode assumir uma postura propositiva na escola, rompendo paradigmas e superando a formatação estática com que os conteúdos se apresentam.

Nesse sentido, a filosofia da práxis, defendida por Gramsci e que busca associar a teoria à prática, tem se reafirmado através dos pressupostos da Educação Popular pelo viés do professor que se coloca como um intelectual orgânico; conforme afirmam Morrow e Torres (2004, p. 37): “Para Gramsci, a filosofia da práxis tenta ultrapassar a filosofia primitiva do senso comum, conduzindo as massas a uma mais elevada concepção de vida, num processo de esclarecimento levado a cabo por participantes auto-conscientes”. Ou ainda, nos dizeres de Sabóia (1990, p. 48), “A ‘filosofia da práxis’ gramsciana considera o senso comum, porque sabe que a verdade é teoria e prática e que somente tal verdade revoluciona o social, dado que não escamoteia a divisão do mundo em classes e é, portanto, ‘práxis revolucionária’”.

Nesse contexto, o professor, enquanto intelectual orgânico e compromissado com a justiça social, assume papel fundamental, não de iluminar ou conscientizar os alunos, mas de instigar uma prática educativa política para se pensar o próprio poder estabelecido na sociedade. Prática que fortalece a consolidação de uma contra hegemonia, conforme afirma Sabóia (1990):

A luta pela consolidação de uma contra-hegemonia burguesa caracteriza a passagem do senso comum à filosofia; a passagem de uma interpretação inconsciente, fragmentária e mecânica da realidade a uma concepção de mundo consciente, elaborada, orgânica e, por isso, original. (SABÓIA, 1990, p. 47).

Nesse espaço de contradições, onde o Estado busca imprimir uma educação mais configurada para a formação de competências técnicas nos educandos, essa instituição social não tem proporcionado condições adequadas para a concretização de metodologias que

incentivem uma educação pautada na práxis; ao contrário do discurso disseminado, o poder público, na maioria das vezes, não tem garantido nem as condições mínimas para uma educação digna, mesmo sendo tradicional. Assim, as dimensões políticas, filosóficas e históricas da educação, defendidas por Gramsci, não têm sido incentivadas pelo Estado; o que não significa que o professor não tenha autonomia para fazê-lo.

A Educação Popular, assim como a filosofia da práxis, entende a educação e o processo de aquisição de cultura e de conhecimentos não como um privilégio de poucos ou como um direito exclusivo das classes sociais dominantes, mas como um fenômeno comum a todos os homens. De acordo com Sabóia (1990, p. 52):

Organizar uma nova cultura é, para este pensador, um ato político: um ato revolucionário do qual todos os homens engajados politicamente numa práxis social podem participar. A cultura não é absolutamente, privilégio dos sábios. Todos os homens são intelectuais, não havendo prática humana não relacionada com a teoria.

No contexto da escola, instituição da qual pretendemos que seja articulada com um projeto de transformação social, o papel do professor comprometido é essencial. No caso do professor de História, a relação que a História Local realiza com a história oficial, a coloca como uma disciplina referenciada na filosofia da práxis, pois considera professores e alunos como sujeitos capazes de conhecer, superando o fazer pedagógico do Ensino de História que se concretizou historicamente no Brasil e que discutiremos no capítulo a seguir.

### 3 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

*Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Temos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...(MENDES, 1935).*

#### 3.1 Ensino de História no Brasil: a colonialidade da identidade coletiva

Iniciamos nossas reflexões acerca do Ensino de História, a partir de uma constatação da realidade atual: a educação tem se transformado em uma máquina de produzir mão-de-obra para o mercado e para a sociedade, homens e mulheres competentes que invistam em seu sucesso e tenham como característica a competitividade, profissionais cidadãos, a partir de uma concepção distorcida do termo, conforme nos coloca Brandão (2002, p. 10):

Existe neste mundo social e para ele uma única pessoa desejada: o homem “bom de negócios” ou – entre o executivo bem-sucedido e o operário “bom de serviço” – o profissional dócil, competente e competitivo. O homem educado para ser útil a quem, ao controlar o poder e a cultura do mundo dos negócios, pode dispor do direito de comprar quem o sirva com eficácia e fidelidade.

Servindo a esse ideal de educação, que visa reforçar as ideias dos grupos que estão no poder na história do Brasil, a prática do ensino de História esteve pautada em uma perspectiva de educação bancária, e se caracterizou como forte representante da concepção tradicional educativa, hierarquizada e com caráter de transmissão oral e memorização, sendo imposta a partir de uma perspectiva de disseminação das ideias do Estado, constantemente alinhadas aos grupos dominantes.

Mesmo com as atuais discussões e mudanças sobre as concepções teórico-metodológicas na educação, que têm buscado caminhar para uma perspectiva mais ancorada na realidade dos educandos, ainda observamos por meio das nossas experiências que ainda tem-se privilegiado uma parcela de supostos heróis e de homens considerados importantes no campo político, em detrimento da participação das classes populares nas decisões que refletem nos percursos da história da nação, a partir de suas realidades locais. Há alguns anos atrás, eram comuns, nos livros didáticos, referências e imagens que evidenciavam os atos e feitos de reis, dos presidentes ou de líderes totalitaristas. Por outro lado, os livros didáticos

pouco tratavam ou, o que é mais grave, representavam de forma negativa os movimentos sociais e as pessoas consideradas comuns pelas esferas política e econômica da sociedade. Na figura a seguir, podemos perceber a representação de pessoas que se sagraram como heróis na história do Brasil.

**Figura 01:** Representações dos heróis nos livros didáticos



D. João III, o Colonizador. Em seu reinado (1521-1557) foi organizado no Brasil o sistema das capitanias hereditárias.



A Princesa Isabel (1846-1921) nasceu no Rio de Janeiro. Exerceu a regência três vezes durante a ausência do pai, o Imperador Pedro II. Foi na terceira regência que assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil.



Martin Afonso de Sousa, comandante da primeira expedição colonizadora enviada ao Brasil e donatário da Capitania de São Vicente.

**Fonte:** A. Souto Maior. História do Brasil para o ensino de 2º grau, Cia Editorial Nacional: SP, 1976.

Dessa forma, às histórias que representassem as lutas populares, ou mesmo as vivências cotidianas dos alunos não eram permitidas referências nos livros de História utilizados em sala de aula; mesmo porque não eram consideradas História. Nesse sentido, até

recentemente nem a Educação Popular nem a História Local se apresentavam como concepções possíveis de adentrarem os muros das escolas, nem nos discursos dos educadores, muito menos nas produções dos livros didáticos.

Partimos do pressuposto que a História, assim como as outras disciplinas componentes da grade curricular oficial das escolas da Educação Básica no Brasil, tem sido, intencionalmente, organizada para a preparação do cidadão do qual se pretende forjar e regular, isso de acordo com o tipo de sociedade vigente e evidenciando uma forma de poder unilateral, hierárquico, vertical e hegemônico. Nesse aspecto, os saberes que passam a fazer parte da grade curricular das instituições escolares são intencionalmente selecionados e organizados para educar os sujeitos que adentram a escola, de acordo com o poder hegemônico estabelecido.

Compreendemos que essa função reguladora e normativa, tão presente na disciplina de História, tem sido realizada a partir de uma educação elitista e verbalista, centralizada na figura do professor, na qual a atividade escolar está pautada em aulas. Nas quais os alunos escutam e tomam notas, preparando-se para os exames, que se constituem em provas orais ou escritas, que têm como principal finalidade medir a quantidade de informações memorizadas pelos educandos.

Assim, como nos informam Moreira e Candau (2007), o saber popular, que se expressa em esfera local foi estigmatizado, compreendido como vulgar ou como superstição. Pensando assim, tanto a História Local como a Educação Popular têm enfrentado dificuldades em encontrarem seu espaço na escola pública, pois foram propositalmente categorizados como saberes menores, sem importância social; concepção que vem sendo superada de forma gradual nos últimos anos a partir de um movimento de renovação da historiografia que se dá também pelas discussões nas universidades e na Associação Nacional de História – ANPUH.

Por mais que a característica verbalista da educação ainda nos soe atual, mesmo considerando os avanços em relação à História, ela se constituiu ao longo do tempo em nosso país e já era denunciada, principalmente a partir de 1930, com o movimento de renovação empreendido pelos escolanovistas, que defenderam uma educação pautada na ação do aluno, valorizando mais o ato de aprender do que a ação de ensinar. Anos depois, Anísio Teixeira, em 1957, na primeira edição da sua obra *Educação não é privilégio*, também fez essa denúncia com relação ao ensino exclusivamente oral, de acordo com o autor:

História, Geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação

do conhecimento têm aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames. (TEIXEIRA, 2007, p. 51).

Desse contexto, até bem recentemente, além da característica verbalista do ensino, o currículo escolar oficial não dispensava espaço para história local, que, no campo da historiografia dominante, nem era considerada como história. Além disso, nosso programa de História escolar foi bastante influenciado pela historiografia francesa, dando ênfase às questões políticas, sociais e econômicas. Apenas muito tempo depois, foram inseridos elementos culturais e do cotidiano no currículo da escola, o que atualmente é previsto pelo PNLD, a partir da chamada História Regional.

Nesse sentido, a história local não encontrou, por muito tempo, abertura nos espaços escolares brasileiros, que desprezaram o que Michelet (1974, p. 8), caracterizou como “[...] a história daqueles que sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos”.

No nosso entender, a configuração educacional e do Ensino de História que ainda persiste possui influências de uma escola com raízes no medievo, que compreende que o conhecimento é um corpo de informações organizadas e sistematizadas sobre os fatos. Além disso, esse corpo de informações deve ser memorizado para a prova, momento mais importante do processo. Por outro lado, a instituição escolar também possui elementos da modernidade, que valorizam o poder da razão, da atividade racional, para que os conhecimentos da cultura universal sejam transmitidos às gerações futuras. Dessa forma, o professor assume um papel de representante legítimo dessa ideologia, responsabilizando-se por internalizar nos alunos os ideais universais de cultura, o que vem, em muitos casos, a desvalorizar os saberes locais e as individualidades, entendidas como ignorância, ou saberes menores.

Assim, mesmo com a universalização do Ensino Fundamental, do crescimento do atendimento das crianças de zero a cinco anos em creches e da obrigatoriedade recente do Ensino Médio, acreditamos ser possível uma reconfiguração no nosso sistema de ensino, começando pelo próprio conceito de educação. Buscando o afastamento da ideia de escola de qualidade como exclusiva da elite econômica, o que passa pela melhoria das condições dos nossos estabelecimentos públicos de ensino nos aspectos físicos, humanos e pedagógicos. Uma preocupação antiga, que já era defendida por Teixeira (2007, p. 100):

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o

privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua *parafernália* formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.

Nesse sentido, defendemos um processo de democratização da educação, para além das leis e propostas que costumam ficar apenas nos documentos e discursos dos governantes; mas, antes de tudo, pensada com a participação dos segmentos sociais organizados na busca da efetivação de uma educação de qualidade; que rompa com a hierarquização dos saberes, promovendo um verdadeiro diálogo entre as formas de conhecer e explicar o mundo. No Ensino de História, compreendemos que tal democratização é possível através da relação entre História Local e Educação Popular, o que discutiremos com mais profundidade no capítulo de análises dos dados.

No cerne do espaço de disputas para estabelecimento de saberes, um ponto importante em relação ao sistema educativo do nosso país, diz respeito à matriz europeia de cultura que influenciou profundamente a formação da escola brasileira, fenômeno que se caracterizou como um processo de colonização do conhecimento e da atividade educativa no Brasil e na América Latina.

Assim, buscamos discutir a seguir acerca das compreensões sobre a construção do saber no Brasil e na América Latina, baseado em autores da Educação Popular, a partir da coletânea organizada por Edgard Lander *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, pois compreendemos que essa colonialidade é um dos fatores contribuintes para a educação elitista implantada no nosso país e que tem influência direta com sua história e na forma de se ensinar essa história. Logo, no Brasil, a colonização não se fez apenas em aspectos políticos e econômicos, a imposição europeia também se mostrou presente na esfera cultural e na configuração da escola pública do país, características que nos influenciam ainda nos dias atuais.

### **3.2 A colonialidade do saber e da história na América Latina**

Somos, enquanto continente, os filhos mais recentes da história da humanidade, ao menos da história escrita oficial, autoritária, colonizadora e eurocêntrica. Pois, se considerarmos 1492 como o princípio da nossa história, estaremos fazendo a partir de um olhar europeu, que na época se enveredou na busca por mercados consumidores no período

das Grandes Navegações e no contexto da Contra Reforma; e da sua tentativa de cristianizar o mundo, expandindo a religião para além da Europa.

Essa História, que por muito tempo foi comum nos livros didáticos e nas salas de aula, excluiu a história e a cultura, na sua maioria oral, dos incas, maias, astecas, tupis, guaranis macrojês e tantos outros povos que constituíram os primeiros habitantes dos nossos territórios e espaços sociais.

As mais diversas comunidades nativas, erroneamente batizadas de índios, foram exploradas e conquistadas pelos europeus, que impuseram suas culturas e suas verdades, demonizando os que não se alinhavam as suas determinações. Devemos considerar, porém, que a colonização não foi aceita passivamente, o que a tornou extremamente violenta; e que nossa cultura, de acordo como a vivenciamos, não é exclusividade dos conquistadores brancos, mas resultado da interação das várias formas de pensar o mundo, envolvidas nas lutas no continente, o que não caracteriza uma relação de igualdade ou de inferioridade da cultura europeia. Esta, através da força, se impôs como hegemônica e nos legou um cenário de desigualdades e injustiças sociais.

Além da situação de injustiça e desigualdades políticas e econômicas herdadas do colonialismo e dos imperialismos, o professor Carlos Walter Porto-Gonçalves, da Universidade Federal Fluminense, na apresentação da edição em português da obra organizada por Lander (2005), nos aponta para o fato de que

*A Colonialidade do Saber* nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (LANDER, 2005, p. 3).

Nesse sentido, é imprescindível questionarmos sobre como a nossa formação escolar foi e continua sendo construída; sobre como os conteúdos foram e são selecionados para comporem nossos currículos e livros didáticos ou como nossas instituições escolares estão organizadas e como os manuais didáticos são escolhas feitas por outros e dificilmente pelo conjunto dos professores da Educação Básica, que, nesse modelo de educação, são entendidos como mero transmissores dos saberes que são produzidos nas universidades. Acerca desse assunto, Tardif (2002, p. 34) afirma que

[...] a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que ocorre hoje em dia,

as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.

Ainda de acordo com o autor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (...) entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional. (TARDIF, 2002, p. 40-41).

Como elemento de superação dessa exterioridade dos saberes que assolam os professores, tal autor aponta os saberes da experiência como sendo articuladores da prática do professor. Ele caracteriza esses saberes como sendo aqueles que são atualizados, adquiridos e necessários na prática docente e não são oriundos das instituições de formação nem dos currículos, são saberes práticos que o autor chama de cultura docente em ação. Ainda segundo Tardif (2002), é a partir da valoração dos saberes experienciais que os professores podem transformar as relações de exterioridade partindo de sua própria prática, pois eles passam a pensar e repensar os saberes prontos dos currículos, dando novo sentido aos conhecimentos científicos.

Os saberes da experiência rompem com o currículo imposto, dando uma nova dinâmica ao cotidiano escolar, proporcionando significado ao que se é ensinado e percebendo no aluno um sujeito ativo na produção do conhecimento. Esta proposta é valorizada tanto pela Educação Popular quanto pela História Local, o que reforça a relação dessas concepções como elemento de ruptura ao colonialismo do saber.

É preciso também refletir acerca de como os livros de história têm tratado os processos de independência na América, apresentando a ação da elite e da burguesia em busca de ideais de participação política e os grupos populares assistindo a tudo “bestializados”<sup>7</sup>, passivos e receptivos às imposições dos grupos políticos hegemônicos. Reiteramos, assim, a necessidade de contar uma história entendida a partir das maiorias excluídas, das suas lutas e conquistas que representam um processo mais democrático de autonomia. É o que nos alerta o professor

---

<sup>7</sup> O termo é uma referência a observação feita por Aristides Lobo, citado por Carvalho (1998), que entendia que o povo deveria ser protagonista na proclamação da República, mas, ao invés disso, assistiu a tudo sem compreender o que acontecia, pensando se tratar de uma parada militar.

Porto-Gonçalves, quando nos apresenta o exemplo pioneiro de liberdade real, refletida no ensino, para todos no Haiti, independentemente da cor da pele<sup>8</sup>.

Podemos verificar a influência da colonialidade europeia do saber na nossa cultura, através da divisão tradicional quadripartite da História – História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – que está associada a acontecimentos importantes para o continente europeu e sua história e que é incorporada a nossa prática educativa, muitas vezes, como a única aceita entre os historiadores e professores, sendo reproduzida na escola. Estudamos sobre a importância do pensamento e da filosofia greco-romana, exaltamos a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como eventos essenciais para o desenvolvimento da humanidade, como se o mundo dependesse, exclusivamente, do continente europeu e de seus marcos históricos.

Percebemos, ainda, que a história foi-nos imposta de forma positivista, a partir de uma visão europeizada, preocupada, principalmente, com aspectos políticos, econômicos e sociais, centrada na ação dos homens considerados heróis, tendo como fonte os documentos escritos e oficiais. Além disso, a história buscou, por muito tempo, silenciar as lutas sociais e as reivindicações que moveram homens e mulheres nas suas vivências coletivas. Segundo Fonseca (1995, p. 45),

Desse modo, a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino.

A História, no seu percurso histórico, enquanto disciplina escolar, foi marcada por conflitos e controvérsias, tanto na escolha de seus conteúdos, como na elaboração de seus métodos (BITTENCOURT, 2009). É apenas no Estado Novo que a disciplina de História do Brasil se desvincula do ensino de história universal quadripartite (História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História contemporânea) e se torna disciplina autônoma, mas que, mesmo assim, termina por reafirmar o modelo quadripartite francês. Essa mudança está ligada a um dos interesses do governo ditatorial de Vargas, que é o incentivo à

---

<sup>8</sup> O Haiti, que foi uma rica colônia francesa; a partir da exportação de cana-de-açúcar, que era controlada por uma pequena elite branca, passou por um processo de independência que se diferenciou dos demais países americanos. Uma mobilização composta por escravos deu início à luta pelo fim da dependência haitiana à França, o que enterrou os sonhos da elite local em manter o domínio político e econômico da região. Assim, em 1806, o Haiti se tornou uma república e, em 1825, foi considerado independente, o que ocorreu a partir das lutas populares.

nacionalização, ao patriotismo, ao civismo e ao progresso. Nesse contexto, uma disciplina de História que valorizasse os saberes e as experiências locais iria de encontro ao ideal de unidade e uniformização pretendido pelo governo central. Nessa lógica, a História Local não poderia fazer parte do currículo.

A partir dessa compreensão da colonialidade do saber, cabe-nos perguntar, principalmente enquanto professores de História: porque a ação dos movimentos sociais esteve ausente dos livros de História por tanto tempo? Na América Latina, o fim do colonialismo significou o fim da colonialidade? Que práticas e saberes históricos podem contribuir para a superação desse colonialismo e qual o papel dos professores de História nesse contexto? Qual a importância da Educação Popular na construção de um saber próprio do Brasil e da América Latina?

Partindo dessas indagações, a proposta da obra de Lander é, nessa perspectiva, de recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na conformação de nosso mundo, abrindo espaço para que várias epistemes dialoguem, pois, em nossa história, devemos reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver *entre* lógicas distintas. É nesse aspecto dialógico que a Educação Popular se apresenta como uma concepção de educação que valoriza a diversidade de saberes e, por isso mesmo, marca ruptura com a colonialidade, intento que se reforça a partir da relação com a História Local, que visibiliza e evidencia a produção do Brasil e da América Latina como conhecimentos importantes à formação dos nossos educandos.

Somos indivíduos históricos, vivendo em sociedades diferentes, com as mais variadas culturas, por isso entendemos ser necessária uma prática educativa que considere essas diferenças e realize o diálogo entre as mesmas. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 35) “[...] a escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas”.

Além disso, é uma tentativa de busca de alternativas para a explicação das várias realidades que não sejam conformistas com a perspectiva europeia e que não naturalizem o neoliberalismo como afirma Lander (2005, p. 8) “[...] uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à *boa vida*”. É preciso compreender a educação como uma prática que explique a realidade como sendo passível de mudanças, que entenda a sociedade como um espaço possível de justiça social, que se estabeleça a partir dos movimentos populares por igualdade; características presentes na Educação Popular e na História Local.

Faz-se necessário então evidenciar que uma ampla gama de buscas de alternativas a essa episteme europeia colonizadora e que sejam próprias da América Latina e de seu contexto histórico vêm sendo estudadas e propostas por diversos estudiosos. Ainda de acordo com Lander (2005, p.15):

No pensamento social latino-americano, seja do interior do continente ou de fora dele e sem chegar a constituir um corpo coerente, produziu-se uma ampla gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a idéia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal.

Os movimentos de Educação Popular e as pesquisas, que buscam uma forma própria de entender e de agir na realidade, têm ganhado visibilidade na América Latina, a partir das concepções da Teologia da Libertação e da Pedagogia da Libertação e de autores que vêm investigando a formação de uma cultura própria da América Latina.

Dussel (1997), no seu livro *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*, discute o conceito de cultura a partir das contribuições das civilizações pré-colombianas, em contraponto à colonização luso-hispânica, questionando a perspectiva de análise que privilegia a visão colonizadora em detrimento da cultura gestada no próprio continente.

Freire (1981), ao escrever *Ação cultural para liberdade*, aponta para a necessidade de uma educação para a tomada de consciência, na qual “[...] estudar não é um ato de consumir idéias, mas de cria-las e recriá-las” (p. 12).

Borda (1973), na sua obra *Ciencia Propia y colonialismo intelectual*, teceu importantes contribuições para o debate da dependência dos subdesenvolvidos e para a superação do colonialismo intelectual. A partir das ideias desses autores, Montero (1998), citada em Lander (2005, p. 15), apresenta uma alternativa ao pensamento eurocêntrico-colonial na América Latina, concretizada na Educação Popular, concepção educativa que, a partir do diálogo, tem se apresentado como um elemento de ruptura à colonialidade do saber. A autora elenca as ideias centrais articuladoras deste paradigma, as quais comentamos nas linhas que se seguem.

Uma concepção de comunidade e de participação, contrariando a ideia de individualidade e competitividade natural ao neoliberalismo; assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação, que agregue os sujeitos em torno de objetivos comuns. Assim, precisamos refletir como formar o professor/educador de História para dar conta dessa demanda do cotidiano (dos fazeres e

viveres) em relação com o conhecimento histórico, que também é fruto de outros fazeres e viveres em outras escalas espaciais.

A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo, é uma defesa presente tanto na Educação Popular quanto na História Local, porém que não se dá de forma simples, visto que nossa escola foi constituída a partir da formação da modernidade e da separação dos fenômenos sociais para poder compreendê-los. Acerca dessa afirmação, questionamo-nos. Como construir uma dialética entre esses dois universos, o da teoria e o da prática? Onde estes se separam e se juntam? E que possibilidades temos para buscar essa síntese prática e teórica no contexto da formação do professor? Acreditamos que, uma das possibilidades de resposta a essas perguntas reside no trabalho do professor e da redefinição de sua prática a partir do conhecimento do aluno como um sujeito histórico. Portanto, defendemos essa redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento. Precisamos discutir e propor ações de como perceber a instituição escolar como local de saber situado em um tempo e espaço, germinando conhecimentos e saberes que deveriam ser agregados ao sistema educacional como um todo.

O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento, a multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica, essas características da Educação Popular reforçam a ideia de que é necessário considerar a realidade complexa que envolve a formação dos conhecimentos, que não é dado, que não é estático, mas que se constrói e reconstrói constantemente, a partir das lutas sociais, inclusive. Nesse contexto de transformações históricas, várias formas de conhecimento, várias vozes ganham ou perdem destaque no conjunto de saberes considerados válidos. Assim, a história e os saberes de sujeitos, outrora silenciados, encontraram, a partir das lutas dos movimentos sociais e não da concessão exclusiva das políticas públicas, espaço no currículo oficial das escolas brasileiras. Como é o caso, por exemplo, da inserção da história e cultura afro como conteúdos obrigatórios no Ensino Fundamental, o que se deu a partir de muita pressão dos movimentos negros no Brasil. A esse respeito, Amorim (2012, p. 2641-2642), nos informa que

[...] principalmente no segundo quartel do século XX, a imprensa negra e os movimentos negros abrem espaços para discussões sobre a criação de um currículo em que o/a negro/a não aparecesse apenas em situação de desvantagem social. Nesse sentido, o livro didático passa a ser questionado, ao mesmo tempo em que algumas políticas e práticas curriculares voltadas para problematização das relações étnico-raciais começam a ser esboçadas.

Assim, no século XXI, conseguimos avanços ao ser introduzida, legalmente, no currículo das escolas brasileiras a temática cultura e história dos afro-descendentes.

Entre outras conquistas, essa luta se concretizou na implementação do Parecer/CP nº 003/2004, que dá conclusão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vitória importante para o movimento negro e para a Educação Popular, pois abre a possibilidade de inserção da história do movimento negro no país e também do diálogo entre as várias versões históricas, dos que exploraram e dos que foram explorados, democratizando o saber e abrindo possibilidades de justiça social. Essa característica, que se dá no processo de transformações históricas, se realiza pela perspectiva descrita a seguir.

A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer. Essa perspectiva compreende a trajetória histórica como uma luta constante das majorias contra o processo de exploração das minorias. Nesse processo, as resistências se fazem presentes das mais variadas formas. Sendo de grande importância, o reconhecimento escolar do conjunto de culturas e saberes que compõem os diversos movimentos sociais, pois incorporar suas vitórias é reconhecer a importância desses sujeitos para o processo de formação dos indivíduos a partir do reconhecimento do outro.

A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por essas resistências em seu percurso histórico, foram importantes, inclusive, para a atual configuração do sistema escolar do Brasil. Pois, assim como mudaram os saberes também se modificaram as formas como se concebem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as posturas do professor e dos educandos se reconfiguraram, dando mais centralidade à figura do aluno, que é entendido como sujeito de produção de saberes e não mais mero expectador das ações verbais dos professores.

Assim como as características citadas no capítulo teórico-metodológico, essas também são inerentes à Educação Popular, que vem se apresentando como uma concepção contra hegemônica e antielitista e tem buscado um diálogo com as várias formas de saber, inclusive com a concepção eurocêntrica colonizadora, na busca por uma educação mais crítica e participativa. Nesse sentido, nossa intenção na sequência do texto é discutir sobre o ensino de História e a história local, suas configurações e perspectivas. Pois, entendemos que a História Local, nesse contexto, pode ser associada à Educação Popular como uma prática educativa de diálogo significativa para os educandos.

Nesse contexto, a Educação Popular se apresenta como elemento de ruptura à colonialidade do saber no Brasil. Isso porque, ela esteve presente nas lutas dos movimentos populares por condições de igualdades sociais e no processo de reivindicações pela democratização de uma educação mais crítica e problematizadora, que considere os vários sujeitos como construtores de conhecimentos, o que resultou na incorporação de conteúdos importantes no currículo nacional, como é o caso da Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Outra conquista que podemos exemplificar e que não se deu pela concessão espontânea e boa vontade dos governantes, mas pela pressão dos movimentos sociais, foi a incorporação das concepções teórico-metodológicas da Educação Popular na escola pública, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. No parecer 11/2000, do CEB, que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a orientação é de ampliação do conceito de educação e da valorização das outras formas de saberes que não sejam escolares, como nos indica a redação do documento ao tratar da alfabetização:

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, s/p).

Nesse sentido, a educação na escola pública pode se configurar de forma mais democrática, política e problematizante, considerando os sujeitos e suas culturas, além das suas produções de saberes. Assim, o espaço escolar se torna ambiente propício para a implementação da Educação Popular e da História Local, concepções que, tendo como foco a aprendizagem integral do aluno, partem de suas realidades, de suas vivências e histórias, considerando suas lutas e produções socioculturais.

### **3.3 Panorama histórico do Ensino de História**

Muitos autores têm estudado a história do ensino de História no Brasil, nas mais diferentes abordagens e temáticas. Nesse sentido, nossa intenção não é fazer uma discussão mais aprofundada sobre o tema, mas buscar elementos da história dessa disciplina que possam

contribuir nas nossas reflexões sobre sua prática, que, por muito tempo, constituiu-se de forma conservadora na sua metodologia e nos seus conteúdos. Isso por se estruturar para a manutenção dos grupos hegemônicos no poder. De acordo com Bittencourt (2009, p. 59), muitas pesquisas sobre ensino de História são realizadas, nas mais diferentes abordagens, porém, “[...] predominando uma análise preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade”.

A epígrafe do presente capítulo nos aponta uma relação odiosa entre os alunos e a disciplina de História, já no ano de 1935, principalmente pela forma como ela era ensinada. Essa relação pouco amigável foi também descrita por Nadai (1992) como uma realidade de sua época e, insistentemente, a ideia de Murilo Mendes parece permanecer até hoje, como se ela tivesse sido escrita no século XXI. Pois, a maioria de nossos alunos, pelo reflexo de como são ensinados, ainda em 2013, setenta e oito anos depois dessa publicação, parecem ter a mesma indisposição para com o ensino de História, que em muitos casos, ainda se configura de forma tradicional. É necessário então, buscar práticas e teorias educativas que superem essa concepção verbalista no ensino de História e aproxime alunos, suas histórias e a disciplina.

De acordo com Nadai (1992) foi no século XIX que a História se constituiu como disciplina escolar autônoma, a partir do modelo francês e do movimento de laicização da sociedade com o advento da Modernidade. Assim, ela passou a ser parte integrante dos currículos e ficou associada aos objetivos mais amplos da educação da escola primária ou elementar e para a escola secundária. Esse ensino de História teve, na sua origem, duas marcas importantes: a Genealogia da nação e o estado da mudança, transformada em campo privilegiado com relação ao que permanece estável. De acordo com Furet (s/d), a mudança gestada na História, no século XIX, diz respeito à nova concepção de pensar o mundo da época, segundo o autor: “[...] a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras”. (p. 135). No Brasil, de acordo com Nadai (1992), essa constituição da História acontece sob o mesmo discurso: a partir da construção de uma identidade nacional e das transformações importantes. De acordo com a autora:

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. (NADAI, 1992, p. 145).

Porém, a primeira inserção dos estudos históricos no currículo da escola brasileira se deu a partir da criação do Colégio Pedro II, período posterior à Independência política do país, que se deu em 1822, contexto ainda caracterizado pela relação entre o Estado e a Igreja Católica. A previsão era que esses estudos ocorressem a partir da sexta série. Nesse contexto, a organização do ensino de História se baseou na tradução de compêndios franceses da História Universal, da História Antiga e História Greco-Romana, elementos ainda presentes nos currículos atuais na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, mesmo com uma redução na intensidade com que são tratados nos livros didáticos; mesmo porque essa configuração é reforçada nos cursos de formação superior. Sobre a inserção da disciplina de História no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao empreenderem um resgate histórico da disciplina, nos apontam que

[...] a constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada. (BRASIL, 1997, p. 19).

Na concepção de Bittencourt (2009), a prática do ensino de História, no período em questão, estava associada a lições para aprendizagem de leitura e a ideia era de que os alunos não só aprendessem a ler, mas que isso se desse a partir de temas que contribuíssem no desenvolvimento da imaginação e na criação de um senso moral para com a Pátria.

Em relação ao modelo europeizante de História, atualmente, percebemos pequena abertura, ao menos um espaço em alguns livros didáticos para a história de civilizações orientais, como a Índia e a China, suas formações e suas culturas, mesmo que isso não signifique, no ensino de História, o abandono da história ocidental europeia como principal, ou sua caracterização como instrumento de veiculação de uma história nacional e de construção e manutenção de uma identidade coletiva, concepção ainda presente na organização curricular da História no século XXI. Para ilustrar a afirmação anterior, apresentamos na Figura 02, o sumário do livro *Conexões com a História*, de Alves e Oliveira (2010) e adotado na Escola Papa Paulo VI, no Ensino Médio.

Figura 02 – Sumário do Livro de História do 1º Ano do Ensino Médio

| SUMÁRIO                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| A produção do conhecimento histórico 8                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>TEMA 1</b>                                              | <b>A história e o historiador 9</b><br>Nascimento e desenvolvimento da história 9, A interpretação do passado 10, As fontes da história 11, Quem faz a história 11, Novos tempos e abordagens 12, O valor da memória 13                                                                      |
| <b>TEMA 2</b>                                              | <b>Tempo, memória e história 14</b><br>Os tempos da história 14, A percepção e a medida do tempo 14, Os ritmos da história 17<br><b>Atividades 18</b>                                                                                                                                        |
| <b>UNIDADE 1</b>                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Da Pré-história às primeiras civilizações do Oriente 20    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>CAPÍTULO 1 A Pré-história humana 22</b>                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>TEMA 1</b>                                              | <b>O lugar do homem na evolução das espécies 23</b><br>O criacionismo 23, O evolucionismo 24, O papel da arqueologia 26, A evolução humana: traços gerais 26                                                                                                                                 |
| <b>TEMA 2</b>                                              | <b>Uma cultura de caçadores 28</b><br>A periodização da Pré-história 28, Os primeiros artefatos humanos 28, As primeiras espécies do gênero <i>Homo</i> 29, O <i>Homo neanderthalensis</i> 29, O <i>Homo sapiens</i> 30<br><b>Analisar um documento histórico</b><br>• A pintura rupestre 31 |
| <b>TEMA 3</b>                                              | <b>A origem do homem americano 32</b><br>A ocupação da América 32<br><b>Controvérsias 34</b>                                                                                                                                                                                                 |
| <b>TEMA 4</b>                                              | <b>A Pré-história brasileira 35</b><br>As culturas do Pleistoceno (até 12 mil anos atrás) 35, As culturas do Holoceno (de 12 mil anos atrás até o presente) 36, A arte rupestre no Brasil 39                                                                                                 |
| <b>TEMA 5</b>                                              | <b>O Neolítico e a Revolução Agrícola 40</b><br>O período neolítico 40<br><b>Atividades 43</b>                                                                                                                                                                                               |
| <b>CAPÍTULO 2 Civilizações do Nilo e da Mesopotâmia 44</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>TEMA 1</b>                                              | <b>Mesopotâmia: o começo da civilização 45</b><br>Civilização e preconceito 45, A ocupação da Mesopotâmia 45, Atividades econômicas 45, O Código de Hamurábi 46, Divisão social 47, A escrita cuneiforme 47, Religião e ciência 48<br><b>Controvérsias 50</b>                                |
| <b>TEMA 2</b>                                              | <b>A centralização do Egito faraônico 51</b><br>O povoamento do Egito 51, De aldeia a império 51, A sociedade 52, A economia 53<br><b>Ampliando conhecimentos:</b> Egito: dádiva do Nilo 54                                                                                                  |
| <b>TEMA 3</b>                                              | <b>A religião no Egito antigo 56</b><br>Religião e reforma 56, O mito da pesagem das almas 57<br><b>Analisar um documento histórico</b><br>• O escriba egípcio 58                                                                                                                            |
| <b>TEMA 4</b>                                              | <b>A civilização núbia 59</b><br>A redescoberta de uma civilização 59, O Reino de Kush 59, O período meroíta 60<br><b>Atividades 62</b>                                                                                                                                                      |
| <b>CAPÍTULO 3 Índia e China 63</b>                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>TEMA 1</b>                                              | <b>A civilização do Vale do Indo 64</b><br>O início de uma civilização 64, As cidades e as atividades econômicas 64, Expansão da civilização do Rio Indo 65                                                                                                                                  |
| <b>TEMA 2</b>                                              | <b>A civilização clássica indiana 67</b><br>As migrações arianas e o bramânismo 67, O sistema de castas na Índia 68                                                                                                                                                                          |
| <b>TEMA 3</b>                                              | <b>Reações contra o sistema de castas 70</b><br>Novas crenças religiosas 70, As técnicas espirituais da ioga 70, O budismo e o jainismo 71<br><b>Controvérsias 72</b>                                                                                                                        |
| <b>TEMA 4</b>                                              | <b>A origem da civilização chinesa 73</b><br>As primeiras culturas agrícolas na China 73, A dinastia Chou e a expansão da China 74                                                                                                                                                           |
| <b>TEMA 5</b>                                              | <b>A unificação política da China 75</b><br>O nascimento do Império Chinês 75, A atividade intelectual 76<br><b>Analisar um documento histórico</b><br>• Os ensinamentos de Confúcio 78<br><b>Atividades 79</b>                                                                              |

Fonte: Conexões com a História – Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, volume 1. 2012.

Podemos perceber na primeira parte do sumário que conteúdos clássicos do ensino de História continuam presentes nos livros, como é o caso do Egito e da Mesopotâmia, que são civilizações com contribuições importantes para a formação histórica ocidental. Por outro lado, no capítulo 3 da mesma obra, verificamos a introdução de elementos da história oriental, como são os casos da China e da Índia, o que aponta a abertura para o diálogo com outros espaços que influenciaram a formação do povo brasileiro. De maneira geral, os autores dos livros didáticos de História, relacionam a história geral com a local a partir de leitura complementares e indicações de filmes ou músicas; ou mesmo apontando as possibilidades de contextualização dos conteúdos, pois uma relação direta com as histórias locais resultaria no privilégio de determinados espaços, em detrimento de outros, criando nos alunos um olhar curioso para as fontes locais.

No contexto do surgimento da História, como disciplina escolar, no Brasil, valorizou-se a cultura europeia ocidental, apresentada como verídica, e a própria História do Brasil foi introduzida nos currículos como apêndice da História da Civilização, com um número reduzido de aulas, nos anos finais do ginásio. Segundo Nadai (1992), tratou apenas de contar a vida de homens importantes e de batalhas, além das questões das datas. Tal autora esclarece que:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (NADAI, 1992, p. 146).

No início do período republicano, o ensino de História continuou presente nos currículos do ensino no nosso país, porém, ganhou caráter de atuação no desenvolvimento de um sentimento de nacionalidade e na formação do Estado nação, todavia, essa prática deveria estar relacionada com o rico modelo de história da Europa, concepção de sociedade a ser estabelecida no país que se formava e que precisava afastar os “males da sua ignorância cultural”, impregnados na sociedade.

Dessa forma, o currículo escolar de História se constituiu a partir do projeto de nação que se pretendia formar, evidenciando determinados atores e silenciando outros, de acordo com o poder hegemônico vigente. Segundo Nadai (1992, p. 149), com um discurso histórico que valorizou “de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos

sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo”. Nesse sentido, a legitimação ou não desses aspectos faziam com que o passado fosse valorizado ou recusado como próprio da nação.

No contexto de modernização do país, a partir da tentativa de industrialização e com o aumento populacional ocasionado pela entrada de mão de obra imigrante, a educação precisava integrar os alunos no processo produtivo da nação. No entanto, sem uma formação mais crítica e política. A partir dessa ideia, o ensino de História, de acordo com Bittencourt (2009, p. 64) “[...] precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação”. Para tanto o currículo se organizou no sentido de inculcar certos valores essenciais para preservação da ordem, do enquadramento na hierarquia, para o caminhar ao progresso, de acordo com o modelo europeu de desenvolvimento.

A introdução da História como matéria nos currículos de todo o Brasil, tanto nas escolas primárias, quanto nas escolas secundárias, foi realizada de forma que essa disciplina ocupasse lugar específico como elemento de formação para reprodução da ideia de cidadãos inseridos em uma nação homogênea, “embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira”. (Nadai, 1992, p. 149). Nesse contexto, qualquer ideia ou saber que não fosse conivente com a História ensinada nas escolas não era considerado verdadeiro.

Na década de 1930, a partir de um convênio firmado entre Brasil e Argentina – países que tinham interesses políticos de estabelecer seu controle na América do Sul, a partir do consenso sobre as fronteiras e a estabilidade na região do Prata – e da organização da Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia, passou-se a estabelecer normas para a escolha dos manuais de História que não viessem a desagradar a opinião pública e nem o governo.

Dessa forma, a referida Comissão estabeleceu as seguintes características válidas para permear o Ensino de História: generalidade, cordialidade, solidariedade, idealismo, americanidade e veracidade. Entre essas características obrigatórias para a História, destacamos a veracidade como elemento que a torna incontestável pelos alunos, envolvendo-a com um manto de ciência e de legitimadora dos ideais de nação. De acordo com Hollanda (1957, p. 207), a veracidade propõe que:

Considerando que os textos históricos, utilizados no ensino primário e secundário, devem ministrar à juventude o máximo de noções exatas sobre o

passado do seu país, as suas sínteses excluirão sistematicamente dos temas controversos comentários e divagações, limitando-se à indicação dos fatos. Tratando-se de assuntos internacionais, evitarão as qualificações ofensivas e os conceitos que atinjam a dignidade dos Estados e os seus melindres nacionais.

De certa forma, essa configuração antiga do Ensino de História, cuja influência continua até os dias de hoje, ajuda a explicar certas ideologias difundidas como verdades entre as pessoas no Brasil, contribuindo para o mascaramento das desigualdades sociais, para a dominação de um pequeno grupo do poder e ausência de uma democracia real. Nesse sentido, de acordo com Nadai (1992, p. 150), algumas ideias passaram a retratar o Brasil como:

Nação marcada pela unidade (do território, do Estado etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), construída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoada pelo Senhor”; “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e de mulatas.

Camuflado nestas ideias, está o esquecimento de outras nações importantes para a construção histórica do Brasil, inclusive dos próprios povos americanos, das mais diversas comunidades indígenas; além das influências do continente africano, reforçando a concepção de descobrimento e não de conquista do Brasil e dos povos brásílicos pré portugueses. Para se ter ideia, apenas na década de 1950, o estudo da História da América foi incluído nos currículos dos ginásios, porém de forma desarticulada da história europeia ocidental, não resolvendo os problemas de abordagem, pois o ensino continuou valorizando a Europa como empreendedora do desenvolvimento e da civilidade no mundo.

Outro ponto importante a ser destacado, diz respeito à influência religiosa na educação brasileira, mesmo após o advento da República e sua proposta de laicização do Estado e das instituições públicas. De acordo com Bittencourt (2009, p. 62), “[...] o ensino de História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas”. Realidade não presente na composição atual do ensino de História e na sua estrutura curricular, mas essa influência religiosa cristã ainda é muito presente em nossas instituições escolares. Nesse sentido,

[...] a História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos. (BRASIL, 1997, p. 19).

Porém, nesse período, o ensino de História estava mesmo organizado de maneira a construir o cidadão civilizado e patriota; além de inseri-lo no mundo do trabalho e sem uma formação mais crítica

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. (BRASIL, 1997, p. 20).

Ao longo da estruturação e consolidação desse modelo de currículo e ensino de História, muitas vozes contrárias a essa concepção não silenciaram na tentativa de empreenderem formas diferenciadas de ensino, no que diz respeito ao “que” ensinar e ao “como” ensinar, mas sempre sofreram pressão do poder estabelecido na tentativa de abafar a difusão das suas propostas educativas.

Bittencourt (2009) destaca o intelectual Manoel Bomfim, que tentou introduzir o ensino da História da América nos cursos de Escolas Normais, no início do século XX. Na interpretação de Bomfim (2002, p. 294), “[...] os males que nos afligiam não eram reflexos de nossa composição étnica, climática ou de uma suposta inferioridade racial, mas sim do parasitismo das metrópoles sobre a História das nacionalidades sul-americanas”. Além dessa crítica intelectual contra o currículo formal, a própria pressão dos movimentos sociais foi impondo uma história específica, que a História oficial foi, gradativamente, incorporando como válida.

Esses confrontos sobre que conteúdos e como deveriam ser ensinados têm seu ciclo estremecido no fim dos anos de 1930, quando a situação histórica do Brasil sofre mudanças significativas no campo político com a chamada “Revolução de 1930” e ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A partir de então, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Estado, seguindo sua lógica totalitária, implementa um aumento do controle sobre a escola e para com o ensino, contexto no qual os conteúdos passaram a ser organizados a partir de regras mais rígidas e gerais. Nesse contexto, de acordo com Bittencourt (2009), o ensino de História passou a ser organizado a partir de duas características principais.

Primeira, a valorização dos cultos aos heróis da Pátria, que na época centrou sua idealização na figura de Tiradentes, considerado herói nacional a partir dos ideais republicanos, ganhando uma nova representação imagética – em oposição à imagem de Tiradentes esquartejado, pintada por Pedro Américo em 1893 – produzida por José Washt Rodrigues, de 1940 e que podemos visualizar a seguir:

**Figura 03 – Imagens de Tiradentes e suas representações**



Imagem 01: Tiradentes esquartejado – pintado por Pedro Américo em 1893;

Imagem 02: Tiradentes alferes – pintado por José Wasth Rodrigues em 1940.

**Fonte:** <http://www.ouopreto.org.br/> acesso em outubro de 2014

Segunda, a disseminação de festejos nacionais como a comemoração da Independência política do país, em 7 de setembro, e a Proclamação da República em 15 de novembro; datas que se tornaram feriados nacionais e que estimulam a criação de um sentimento de pertencimento à nação brasileira.

Essas características, associadas às práticas de memorização, estiveram sob à égide do ensino de História, disciplina que se tornou obrigatória para os alunos que prosseguiram os estudos secundários. Porém, na esfera educacional, muitos educadores passaram a sofrer influências de pensadores norte-americanos e dos seus programas de Estudos Sociais, fundamentados, principalmente, no desenvolvimento da psicologia cognitiva, o que coloca em xeque a forma tradicional de se ensinar, pautada na transmissão verbal de informações aos educandos. Surgia, a partir de então, um confronto pelo poder entre as duas concepções paradigmáticas: a educação tradicional e a chamada pedagogia progressista, assim as

discussões centraram-se de forma mais forte com relação ao como se ensinar: através da transmissão de saberes ou de atividades práticas significativas aos alunos.

A principal influência dessa escola progressiva, que teve relação direta com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, foi do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey, que usava o termo *instrumentalismo* ou *funcionalismo* para sua teoria. Para Dewey, de acordo com Aranha (2006):

O conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto, têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana. (p. 261).

De maneira geral, a influência desse movimento no ensino de História não teve muita concretude e o processo mnemônico continuou em vigor por muito tempo, tendo grande influência na educação até os dias atuais. Na década de 1930, mesmo com o surgimento do movimento escolanovista, o ensino de História, de maneira geral, não sofreu muitas mudanças na sua metodologia:

Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 21-22).

A partir da citação acima, podemos perceber que a situação no Brasil em relação à prática de Ensino de História ainda apresenta ranços em relação a sua caracterização na década de 1930. Porém são observáveis muitas experiências críticas, referenciadas nos saberes dos alunos, que surgem dos professores que sentem necessidades de mudanças; ou mesmo na reconfiguração dos livros didáticos, da própria legislação que trata do Ensino de História e dos grupos de pesquisa que se organizaram no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, para tratar do Ensino de História.

Nesse contexto, a História e a Geografia passaram a ser transmitidas a partir da disciplina de Estudos Sociais. Fonseca (2010, p. 18) nos coloca que, “[...] nos anos de 1930, no interior do movimento de renovação educacional, o educador Anísio Teixeira publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais inspirada no modelo americano”.

Na educação, a influência norte americana no Brasil, se deu a partir da criação da disciplina de Estudos Sociais como elemento regulador da postura dos educandos de acordo com o conjunto de regras da nação. Essa inserção dos Estudos Sociais nos currículos escolares brasileiros se deu a partir da influência norte americana de John Dewey, que influenciou diretamente Anísio Teixeira e os Educadores da Escola Nova. Com o final da Segunda Guerra Mundial e a formação dos dois blocos de disputa pela hegemonia no mundo – socialistas liderados pela União Soviética e capitalistas, tendo a frente os Estados Unidos – a presença deste último tornou-se ainda mais marcante no Brasil e na América Latina, nas esferas econômica, política e educacional. De acordo com Fonseca (2010, p. 73),

[...] o princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade.

Nesse sentido, no bojo das transformações históricas, a disciplina de História vem sendo modificada de acordo com os ideais políticos dos grupos que assumem o poder no Estado brasileiro.

Da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 foi um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Podem-se identificar dois momentos significativos nesse processo: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do País com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar. (BRASIL, 1997, p. 22).

Esses dois momentos acabam por trazer uma dinâmica de avanços e retrocessos na configuração do ensino no país, uma vez que democratizam as discussões sobre a organização dos sistema educativo no primeiro momento, fim da Era Vargas, e, posteriormente, Ditadura Militar. O diálogo sofre novamente um golpe e as leis do ensino são, novamente, centralizadas e hierarquizadas

[...] nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz [...] A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas e preconceituosas. (BRASIL, 1997, p. 22).

As bárbaries da Segunda Guerra Mundial trouxeram reflexões ao mundo acerca do nível de racionalidade atingido pela humanidade e, paradoxalmente, como essa razão pode conduzir as nações ao derramamento de sangue e morte de milhares de pessoas em nome de questões econômicas, territoriais, de poder e racistas. Nesse contexto, a disciplina de História deveria se ocupar de conteúdos mais humanistas e pacifistas, centrando seus objetivos no estudo do desenvolvimento econômico das sociedades, nos avanços na área das tecnologias, nas esferas científicas e culturais dos povos do mundo, a partir do caráter de humanidade e tolerância entre os indivíduos.

Realizada a partir de métodos ativos de ensino, a prática de ensino de História, junto com outras disciplinas como a Geografia, a Sociologia e a Economia, formando o conjunto dos Estudos Sociais, passou a ser trabalhada, de certa forma, a partir da realidade mais próxima aos alunos, como a da família e da sua comunidade próxima para, posteriormente, partir para realidades de outros tempos e outras culturas. Nesse sentido, com a finalidade de evitar tendências belicosas e sentimentos de xenofobia, o outro passa a ser entendido como alguém diferente, que merece simpatia. (BITTENCOURT, 2009, p. 75).

Associado a isso, permaneceu, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, um currículo baseado no civismo, no patriotismo e no culto aos heróis nacionais, consolidando a ideia de história para manter a ordem social; difundindo “a comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República”. Estes emblemas momoriais tornaram-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais” (BITTENCOURT, 2009, p. 76).

Com a implantação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a partir da influência dos Estados Unidos no Brasil e se inspirou no nacional-desenvolvimentismo, os Estudos Sociais passaram a ganhar mais relevância como campo de saber, pelo seu caráter de formação para o civismo e alinhamento dos educandos; tornando-se disciplina obrigatória na escola primária e optativa no ensino médio. Nesse contexto, “[...] o ensino de História, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos”. (BRASIL, 1997, p. 22).

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil toma novos rumos com relação a seus projetos políticos, sociais e educacionais, mas, mantêm-se alinhado à economia norte-americana que, de certa forma, influencia a configuração geral do país. A centralização do poder, a implantação de uma ditadura, a censura dos meios de comunicação e as limitações ao próprio

sistema educacional, especificava o que poderia ou não ser ensinado. A suspensão da Constituição e a governância através de Atos Institucionais – AI, marcou um período conturbado que influenciou diretamente a educação e o ensino de História. De acordo com Fausto (2004, p. 465):

O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do consumismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados Atos Institucionais (AI). Eles eram justificados como decorrência “do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções”.

A partir de então, a função principal da educação escolar foi de controle e de alinhamento das pessoas às ideias do governo militar, estas construídas, principalmente, a partir do desenvolvimento de um ideal nacionalista e patriótico. Fortalecendo essa afirmação, Cerezer (2009, p. 1) descreve que “[...] a educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964”.

Foi nesse contexto que os Estudos Sociais se consolidaram, em substituição às disciplinas de História e Geografia, com a implantação da Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. De acordo com os PCNs (1998): “[...] os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos”. (p. 23).

Quanto ao processo de criação da disciplina Educação Moral e Cívica, que, junto com os Estudos Sociais e a Organização Social e Política do Brasil – OSPB (criada antes do contexto da ditadura militar) substituíram as matérias de História e Geografia no ensino de 1º grau; podemos situá-lo como uma manobra para manutenção da ordem e do poder estabelecido. A importância da disciplina Educação Moral e Cívica pode ser percebida pela criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC<sup>9</sup> (responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC em todos os espaços - escolares e extraescolares), antes mesmo da LDB de 1971, com o Decreto-Lei n. 869. Em 1971, a LDB ratifica esse decreto.

---

<sup>9</sup> “Órgão normativo pelo poder executivo nas quais seus membros eram escolhidos através de nomeações, sem participação popular. A instauração da CNMC teve o intento de regulamentar às ações políticas repressoras e introduzir normatizações acerca da moralidade e dos deveres dos cidadãos no interior escolar. Sua finalidade era implantar, difundir, manter e fiscalizar a doutrina de Educação Moral e Cívica (EMC) defendida pelo governo, assim como implantar a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) nas escolas”. (PELEGRINI e PELEGRINE, 2012, p. 109).

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, s/p).

A disciplina de EMC pode ser entendida como um importante instrumento de controle e como uma instituição doutrinária, em um contexto no qual a escola é expressivamente um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970)<sup>10</sup>, que fiscaliza e supervisiona a prática docente, limitando as possibilidades de críticas ao sistema. De acordo com Vaidergorn (1987), as principais doutrinas que se buscavam inculcar nos educandos eram o liberalismo, o conservadorismo, o catolicismo, o positivismo e os encaminhamentos da doutrina de segurança nacional.

Nessa perspectiva, o discurso implementado pelos militares era de valorização da família, da harmonia, da segurança social e da manutenção dos bons costumes, elementos essenciais à sociedade, mas que foram construídos a partir de uma ideologia de imposição e ajuste social. Realidade que encobria a corrupção e a crise econômica, causada pelos investimentos com capital estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos. Para além dessa suposta harmonia, manifestações de setores da sociedade civil aconteciam em várias partes do país, seja em áreas urbanas ou na zona rural. Professores, militantes, estudantes, artistas se uniram na luta contra a ditadura militar e, muitos, pagaram com o exílio ou com a própria vida. No campo da educação e no ensino de História também verificou-se a existência de resistências e lutas contra o poder instaurado. De acordo com Berutti e Marques (2009, p. 111):

A partir de fins da década de 1970, no contexto da “abertura política”, verificou-se uma retomada das lutas por um ensino politizado e pelo fim da disciplina de Estudos Sociais, que redenderam frutos importantes e culminaram, na década de 1980, numa ampla transformação do ensino de História, que passou a absorver as novas produções historiográficas.

Esse período histórico durou até 1985, quando o país passou por um processo de redemocratização e de abertura política gradual à sociedade civil, reivindicada pelos

---

<sup>10</sup>Segundo com Althusser (1970), a escola era um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de acordo com ele: “Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro.” (ALTHUSSER, 1970, p. 66-67).

movimentos sociais, principalmente no governo dos últimos presidentes militares. Com o fim do regime militar, paulatinamente, o país foi reestruturando suas instâncias, no campo político, jurídico e, conseqüentemente, educacional. Nesse sentido, a CNMC foi extinta em 1986, através do Decreto nº 93.613, que também extinguiu a disciplina de Educação Moral e Cívica, reestabelecendo o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do 1º Grau.

As mudanças na educação e no ensino de História, no período posterior a ditadura militar, passaram a ser estruturadas a partir de um novo projeto de nação, organizado, principalmente, segundo o ideal neoliberal e a concepção de modernização pelo desenvolvimento do capitalismo, com o estado intervindo minimamente nas questões sociais. Nesse contexto, vários foram os debates e os embates em torno de como deveria ser a nova configuração do ensino de História no país, discussões sobre quem iria implementar essa reestruturação da história ensinada e quais seriam seus conteúdos; além de como deveria ser trabalhada a História em sala de aula. De acordo com Bittencourt (2009, p. 99):

As transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade de 90. Nos últimos dez anos tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas.

Mesmo nas últimas décadas do século XX, com todas as propostas de um sistema educativo mais dialogado e democrático, ainda se observam práticas de educação descontextualizadas, herdeiras do que foi feito pelo Estado para controlar e homogeneizar os grupos sociais, tendo no ensino de História um forte aliado. De acordo com Barbosa (2006, p. 58) “o passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes”. Nesse contexto, os alunos não enxergam utilidade no ensino de História, que apenas busca fazer com que eles decorassem nomes, datas e fatos. Ainda de acordo com a autora:

Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração. (BARBOSA, 2006, p. 58).

Procuramos fazeres educativos que, além do caráter progressista e prático, sejam críticos e politizantes que envolvam os alunos em atividades contextualizadas e que tenham a ver com sua formação cidadã e profissional; mas, por uma série de fatores, ainda existem muitas experiências educacionais que se pautam na transmissão oral de informações.

### **3.4 Organização atual da educação e do ensino de História**

A seguir buscamos discutir como se encontram estruturados a Educação Nacional e o ensino de História, em termos legais, na atualidade, destacando a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Buscando, nesse sentido, compreender as configurações atuais do ensino de História e as concepções políticas e pedagógicas em torno da prática desse ensino.

#### **3.4.1 Configuração da educação nacional**

Desde 1988, contamos com a mais recente Constituição no Brasil e, a partir de então, a educação começou a sofrer transformações legais significativas que refletiram na sua prática. Ressaltamos, porém, a distância existente entre o que prevê a lei e a ação docente, uma vez que a primeira é organizada a partir de concepções ideais, desejáveis, mas, que nem sempre podem ser consolidadas nas situações concretas. No período pós ditadura, um marco importante para a afirmação da República Democrática foi a elaboração e promulgação de uma Constituição, que, nesse caso, significou a reconquista dos direitos civis e o resgate da cidadania sem medo. Nesse documento, a educação ganhou lugar de grande relevância e, de acordo com Carneiro (2011, p. 28): “[...] as emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade”.

Nos artigos 206, 207 e 208 da Constituição Federal de 1988, podemos encontrar os princípios fundamentais da educação que vão permear todas as regulamentações e orientações complementares à Carta Magna, buscando uma consonância nos diversos entes federativos do país e em seus municípios. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (2008), os princípios fundamentais da educação são:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regimento jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. garantia de padrão de qualidade.

Muitos desses princípios não são invenções recentes, resultantes da luta contra a ditadura, mas já eram discutidas há muito tempo por educadores e movimentos sociais que não se contentavam com a imposição de um saber pelas elites. Esses princípios dizem respeito a condições subjetivas e objetivas que envolvem a educação; e suas finalidades estão associadas à democratização do ensino e a melhorias na sua promoção. Consideramos importante a efetivação desses princípios, porém, temos ciência das dificuldades e movimentos opostos ao desenvolvimento desses princípios.

Esses princípios devem nortear a criação de outros documentos referentes à educação nacional, pois, por mais que sejam previstas as características locais para a organização da prática educativa, ela deve seguir os princípios nacionais. Nessa perspectiva, a LDB, de 1996, encontra-se hierarquicamente abaixo da Constituição de 1998, mas representa a mais ampla legislação no campo educacional. Ela é o documento que prevê a formatação organizacional da educação nacional. No quadro a seguir, estruturado por Carneiro (2011), podemos observar a organização da atual LDB, bem como um comparativo com a estruturação das leis anteriores.

**Quadro 03 – Organização do ensino nas disposições normativas das LDBs**

| Lei 4.024/61                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Duração                                | Lei 5.692/71                                                                                                                       | Duração                          | Lei 9.394/96                                                                                                                                                       | Duração                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Ensino Primário<br>Ciclo Ginásial do EM<br>Ciclo Colegial do EM<br>Ensino Superior                                                                                                                                                                                                                | 4 anos<br>4 anos<br>3 anos<br>variável | Ensino de 1º Grau<br>Ensino de 2º Grau<br>Ensino Superior                                                                          | 8 anos<br>3 a 4 anos<br>variável | Educação Básica<br>Educação Infantil<br>Ens Fundamental<br>Ens Médio<br>Educação Superior                                                                          | Variável<br>8 anos <sup>11</sup><br>3 anos<br>Variável |
| Obs.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                        | Obs.                                                                                                                               |                                  | Obs.                                                                                                                                                               |                                                        |
| a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.                                                                                                                                                                                          |                                        | a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão.                                                  |                                  | a) Os níveis da Educação Básica Escolar passam a ser dois: Educação Básica e Educação Superior.                                                                    |                                                        |
| b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros. O industrial dividido em básico (4 anos) e de mestria (2 anos). Havia, ainda, os cursos artesanais, de duração curta e variável, e os de aprendizagem. |                                        | b) A duração normal do 2º Grau era de 3 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de curso profissionalizante. |                                  | b) A educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são modalidades de educação.                                                      |                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                        | c) O ensino de 1º Grau e 2º Grau tinha uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.    |                                  | c) A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo. |                                                        |

**Fonte:** Carneiro (2011, p. 34): O quadro está copiado na íntegra, com exceção da observação da alteração da duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Em relação à LDB 9.394/96, ela é, atualmente, a principal legislação que dispõe, através de diretrizes e bases, acerca da organização educativa formal no Brasil. Com relação a esse documento, ele divide o ensino em dois grandes níveis: Educação Básica e Educação Superior. Já a Educação Básica compreende: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio<sup>12</sup>. Além disso, de acordo com o quadro 04, a organização da educação prevê a criação de modalidades de ensino, a saber:

**Quadro 04 – Modalidades de ensino e suas resoluções**

| Modalidade                                      | Resolução reguladora             |
|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| Educação Indígena                               | Resolução CEB/CNE nº 3/1999      |
| Educação de Jovens e Adultos                    | Resolução CEB/CNE nº 01/2000     |
| Educação a Distância e Tecnologias Educacionais | Resolução CNE/CES nº 24/2004 (?) |
| Educação Profissional de Nível Técnico.         | Resolução CEB/CNE nº 4/1999      |
| Educação Especial                               | Resolução CEB/CNE nº 2/2001      |
| Educação do Campo                               | Resolução CNE/CEB nº 1/2002      |
| Educação Quilombola                             | Resolução CNE/CEB nº 8/2010      |

**Fonte:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2010).

<sup>11</sup> Tempo alterado para 9 (nove) anos de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

<sup>12</sup> De acordo com a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a nova divisão da Educação Básica é: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, com obrigatoriedade de matrícula dos 4 aos 17 anos de idade, aumentando sua duração de 9 (nove) para 13 (treze) anos.

Se atentarmos as modalidades de educação do Quadro 04, perceberemos que elas pretendem dar conta da valorização dos conteúdos e saberes construídos por sujeitos outrora desconsiderados pelo sistema educativo oficial. Essa incorporação das camadas populares ao sistema formal de ensino, pode ser explicada pela pressão das demandas sociais a partir de seus movimentos de luta. As conquistas apresentadas no Quadro 04, foram conquistadas também pela práxis da Educação Popular, que ao longo do tempo buscou valorizar os saberes e histórias locais dos sujeitos populares. No espaço acadêmico, a História Local se apresentou como um campo de saber que valorizou esses movimentos, aproximando-se da Educação Popular no processo de democratização do ensino.

Na rede regular de ensino, a Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 22, “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (p. 20). De acordo com Carneiro (2011, p. 181), “[...] chama-se educação básica precisamente porque oferece os meios para a construção da trajetória do cidadão socialmente produtivo e para a construção da qualidade de vida coletiva”. Na nossa concepção, apesar de avançada na sua organização, a legislação oferece os meios para a construção da trajetória do cidadão, mas não garante esse caminho, uma vez que entendemos que a qualidade de vida coletiva passa pela educação. E isso também depende de outros fatores, como condições econômicas adequadas, justiça social, oportunidades de participação política, entre outros elementos.

Além da LDB, encontramos outros documentos que regulam e orientam a educação, como é o caso dos decretos e da legislação ordinária. No campo do currículo, temos disponíveis os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, responsáveis por orientar e definir, respectivamente, os conteúdos a serem trabalhados em cada nível da educação, ponto importante para nossos estudos, pois também tratam dos conteúdos de História para a Educação Básica.

Os PCNs, que não apresentam caráter de obrigatoriedade, são referenciais curriculares desenvolvidos com a finalidade de auxiliar o trabalho do professor, no sentido de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo; conhecedor de seus direitos e deveres. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais, que devem ser seguidas obrigatoriamente, criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB, são definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/98, como sendo um:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.<sup>13</sup>

Entendemos que conhecer esse aparato legal é importante para os professores que atuam nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, pois ele faz parte do cotidiano educativo dos docentes de qualquer disciplina, inclusive de História, que conta também com leis e orientações específicas para sua prática. Além disso, a legislação contribui com os educadores na apreensão dos limites e possibilidades de suas ações ao assumirem o ensino de história em sala de aula e/ou a realizarem em pesquisas direcionadas para este, enquanto objeto de estudo. Nesse sentido, o sistema normativo que envolve a legislação para a educação no Brasil compreende variados níveis, organizados no Quadro 05:

**Quadro 05 – Legislação Educacional do Brasil por Níveis**

|                                                                                     |                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marcos regulatórios <b>gerais</b> .                                                 | Aqueles de força normativa mais forte e abrangente, tais como a Carta Magna do país, Leis e Decretos.                                                                      |
| Marcos regulatórios <b>específicos</b> do Ensino Fundamental ou da Educação Básica. | Várias Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação, através de Resoluções e Pareceres de ordem mais geral.                                        |
| Diretrizes sobre as <b>variadas</b> modalidades de ensino previstas na LDBEN.       | Atendimento as demandas sociais e educacionais, considerado a diversidade social.                                                                                          |
| Temas transversais.                                                                 | Atendimento as distinções que devem estar presentes nos conteúdos das áreas do conhecimento e/ou disciplinas.                                                              |
| Marcos para o financiamento da educação                                             | Normatização para a questão do suporte financeiro para a Educação                                                                                                          |
| Regulamentação para os cursos de Formação Inicial para Professores – CNE.           | Objetiva estabelecer o perfil de qualificação dos profissionais da educação, de modo a que estejam capacitados para responder aos desafios educacionais do tempo presente. |

**Fonte:** Quadro elaborado a partir de informações do MEC em seu site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Podemos perceber que a legislação educacional no Brasil apresenta uma organização que considera as especificidades, partindo da generalização da Constituição, mas moldando-se em ramificações que buscam atender aos contextos específicos, prevendo seu financiamento, a capacitação de professores, a distribuição de conteúdos, entre outros aspectos. Cabe-nos, nesse sentido, o constante pensar na real efetivação e apropriação desse aparato legal pelos educadores. Cabe-nos a reflexão: essa legislação chega até os professores? Eles têm condições materiais de acesso a esses documentos? O governo federal disponibiliza em seu site esses

<sup>13</sup> Publicada no D.O.U. de 15/4/98 - Seção I – p. 31.

arquivos, porém todos os professores têm acesso à internet e podem estudar essas leis? São questionamentos que precisam ser discutidos e colocados em questão, pois não é plausível cobrar apenas dos docentes o conhecimento das regulamentações de sua profissão, se as condições concretas para isso não lhes são oferecidas.

### **3.4.2 Desenho do ensino de História no Brasil**

Para organizarmos nossas ideias com relação ao ensino de História na atualidade, compartilhamos das noções de “residual” e “emergente”, tratadas por Pinheiro e Santos (2006), a partir das noções de Raymond Williams, que entende o residual como “[...] as formações de práticas culturais engendradas no passado e que continuam ativas na atualidade” (p. 19) e o emergente “[...] como formações que irrompem dotadas de características originais e descoladas das orientações já consensuadas e também como o passado ressignificado nas práticas de cultura que se formam e coexistem” (p. 19).

Nesse sentido, vivenciamos uma prática de ensino de História circundada por elementos residuais, emergentes e, ainda, dominantes. Conceitos que, constantemente, se contrapõem na prática do professor, principalmente no campo da História, disciplina que trata das transformações e permanências das sociedades no tempo.

Diante do exposto, um ponto importante a ser considerado nessa “nova” configuração da educação e do ensino de História reside na formatação das propostas curriculares mais recentes, que tendem a considerar o processo educativo como sendo formado por ensino e aprendizagem, valorizando a relação entre os dois, e não mais centrando-se exclusivamente no primeiro, como era feito anteriormente, caracterizando uma mudança que influencia diretamente no como ensinar.

Uma das preocupações nos debates acerca dos saberes escolares dizia (e ainda diz) respeito à visibilidade dos alunos das camadas populares nos mesmos e quais conteúdos seriam relevantes aos estudantes e, assim, as questões passaram a girar em torno de quais conteúdos deveriam ser mantidos e quais poderiam ser retirados do currículo oficial do sistema de ensino.

A partir de então, várias propostas curriculares de História foram anunciadas e apresentavam pontos distintos entre si, porém, de acordo com Bittencourt (2009), dividiam também características gerais em comum, que são:

- a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;
- a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência dos documentos oficiais;
- a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;
- a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;
- a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem;
- a aceitação de que o aluno possui um *conhecimento prévio* sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;
- a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Partimos do princípio de que o ensino de História vem se modificando mais na legislação (essa por sua vez não chega no professor) do que na sua prática, principalmente após a década de 1980, e o que se busca, agora, é desenvolver junto aos alunos e professores reflexões de natureza histórica, que contribuam para a construção de uma consciência humana acerca do mundo, algo que pode ser alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas.

Relacionando-se o particular e o geral, construindo as noções de diferenças e semelhanças e de continuidades e permanências. Essas características permeiam os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, sendo esta última, a etapa escolar na qual realizamos nossa pesquisa. Assim, buscamos delinear aspectos legais da organização do ensino de História na Educação Básica a partir de seu aparato legal. No quadro que se segue, podemos perceber algumas das bases legais para o Ensino de História.

**Quadro 06** - Bases legais para o Ensino de História na Educação Básica – 1996/2013

| DATA       | ATO                             | ASSUNTO                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20/12/1996 | Lei<br>Nº 9.394/1996            | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<br><b>Art. 26 - § 4º - Art. 26-A - § 1º e § 2º</b>                                                                                                                                                                    |
| 1997       | PCN                             | Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries<br>Volume 5 - <b>História e Geografia</b>                                                                                                                                                                                 |
| 1998       | PCN                             | Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries – Vol. 6 – História.                                                                                                                                                                                                      |
| 29/01/1998 | Parecer<br>CNE/CEB 4/98         | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.<br>Define a <b>História</b> como área de conhecimento.                                                                                                                                                          |
| 1999       | PCNEM                           | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<br>Parte IV - <b>Ciências Humanas</b> e suas Tecnologias                                                                                                                                                               |
| 2002       | PCNEM+                          | Parâmetros Curriculares Nacionais +<br>Orientações Complementares aos PCNs                                                                                                                                                                                                   |
| 09/01/2003 | Lei 10.639/2003                 | Altera a Lei 9.394/1996 – inclusão obrigatória da temática <b>História e Cultura Afro-Brasileira</b>                                                                                                                                                                         |
| 2004       | OCEM                            | Orientações Curriculares do Ensino Médio                                                                                                                                                                                                                                     |
| 10/03/2004 | Parecer<br>CNE/CP 3/2004        | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o <b>Ensino de História</b> e Cultura Afro-Brasileira e Africana.                                                                                                                       |
| 17/06/2004 | Resolução<br>CNE nº 01/2004     | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o <b>Ensino de História</b> e Cultura Afro-Brasileira e Africana.                                                                                                              |
| 2005       | PCNEM<br>(Versão 2005)          | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – História.<br>Documentos curriculares sobre algumas áreas de conhecimento.                                                                                                                                            |
| 03/08/2005 | Resolução<br>CNE/CEB 03/2005    | Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.                                                                                                                                                                                      |
| 06/02/2006 | Lei 11.274/2006                 | Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. |
| 2006       | OCEM                            | Orientações Curriculares para o Ensino Médio.<br>Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia, Geografia, <b>História</b> e Sociologia.                                                                                                                          |
| 10/03/2008 | Lei<br>nº 11.645/2008           | Altera a Lei 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo da rede a obrigatoriedade da temática “ <b>História</b> e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.                                                                     |
| 14/01/2010 | Resolução<br>CNE/CEB 01/2010    | Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.                                                                                                                                                                                    |
| 07/04/2010 | Parecer<br>CNE/CEB 07/2010      | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                                             |
| 13/07/2010 | Resolução<br>CNE/CEB 04/2010    | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                                                                      |
| 01/06/2010 | Parecer<br>CEE/PB 149/2010      | Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.                                                                                                        |
| 01/06/2010 | Resolução<br>CEE/PB nº 198/2010 | Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no sistema estadual do ensino.                                                                          |
| 30/01/2012 | Res. CNE 2/2012                 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.                                                                                                                                                                                                                       |
| 04/04/2013 | Lei nº 12.796/2013              | Reorganização da Educação Básica.<br>Ampliação do tempo da obrigatoriedade na Educação Básica.                                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Quadro organizado pela professora Vilma de Lurdes Barbosa Melo para o Grupo de Pesquisa de Ensino de História da UFPB.

Destacamos, no Quadro 06, a construção histórica das leis educacionais que sofrem transformações que surgem da incorporação de diretrizes e resoluções desde 1996, a partir da emergência da LDB 9.394. O surgimento de novas demandas, desde o processo de democratização no Brasil, forçou a reorganização do sistema educacional. Esse processo de transformação vem, gradativamente, orientando o surgimento de novos documentos que obrigam ou orientam práticas docentes outrora não permitidas. Nesse sentido, o ensino de História, também é contemplado com uma legislação que busca sua regulamentação e orientação, tanto a partir do que prevê o Estado, quanto das demandas sociais que pressionaram para fazerem parte do currículo escolar.

Porém, faz-se necessário balancear o que prevê a lei com o que efetivamente acontece na prática. Primeiro, porque acreditamos que, para além da legislação, existem alguns elementos na prática cultural do ensino de História que precisam ser considerados: sua realização quase exclusiva pela transmissão oral, pela verbalização; e a compreensão da história como produto da ação dos heróis. Assim, esse amplo leque de documentos que regulam o Ensino de História são, minimamente, postos em prática.

Questionamos, nesse sentido, se haverá uma ampla efetivação dessas ideias e conquistas da educação que se materializaram nos documentos legais. Pois, o que percebemos, também, é a configuração de uma excessiva fragmentação do corpo regulatório do ensino, sem uma política de incentivo e apropriação desses documentos pelos professores. O poder estatal disponibiliza as leis na internet, mas não estimula seu acesso, fragilizando sua efetivação e as condições de ensino. Além disso, os cursos de licenciatura, na sua grande maioria, não têm dado a devida importância a esse material, nem na sua estrutura curricular, nem nas práticas dos professores, o que se estende às pós-graduações, deixando as discussões e estudos sobre a legislação da educação restrita a grupos de pesquisa específicos.

### **3.4.3 História no Ensino Médio**

Em relação ao currículo do Ensino Médio, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM<sup>14</sup>, as Orientações Educacionais

---

<sup>14</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são orientações curriculares elaboradas por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares nos seus trabalhos, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. Eles buscam cumprir o papel de difundir os princípios da reforma curricular, empreendida desde 1996, e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 10 out. 2014.

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM+<sup>15</sup> e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM,<sup>16</sup> além da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Documentos criados com a intenção de contribuir para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente.

Uma característica fundamental para a organização desses documentos para o currículo do Ensino Médio diz respeito à aglutinação das disciplinas em áreas de conhecimento, na qual a História está inserida; junto com a Geografia, Sociologia e Filosofia, na área das Ciências Humanas. Os PCNs, além de tratarem dessas disciplinas, fazem, constantemente, alusões, explícitas ou não, a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, pois consideram que os

[...] conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. (p. 4).

Diante dessa configuração, a História tem papel essencial, pois busca aprofundar as aprendizagens realizadas no Ensino Fundamental, e a proposta dos PCNEM é que continue a ser construída como um campo de saber crítico que atue, principalmente, na questão da identidade, tanto individual quanto coletiva, dos alunos. Nesse sentido, a ênfase desse documento é na História do Brasil conectada com a História Geral, buscando a afirmação do sujeito individual, sem negar a sua coletividade. De acordo com os PCNEM:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na

<sup>15</sup> Os PCNEM+ correspondem a uma atualização dos PCNEM, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, principalmente no que diz respeito à articulação entre conceitos e competências, além de sugestões temáticas para facilitar a construção do processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 10 out. 2014.

<sup>16</sup> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio têm a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente. A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 10 out 2014.

coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (p. 12).

Outra característica com relação às propostas do ensino de História no Ensino Médio presente no PCNEM consta na pluralidade dos sujeitos em seus confrontos, superando a concepção de história pautada nos “grandes eventos” ou na sua exclusividade estrutural. Dessa forma, a ideia é que a História valorize a história de homens e mulheres “comuns”. Além disso, a história passa a considerar que não só as fontes históricas escritas são essenciais para sua construção, mas também os vários vestígios e linguagens historiográficas, produzidos pelos homens e mulheres nas suas ações. Nesse sentido, por exemplo, as questões das infra-estruturas econômicas, valorizadas pelos estudos de inspiração marxista, incorporaram temáticas de cunho cultural e de valores cotidianos.

Outro fator importante para o avanço da história e de sua prática docente diz respeito à sua aproximação com outras áreas de conhecimento, como a Antropologia, pois ela passou a considerar a cultura não apenas como um fenômeno da elite, mas também a partir dos traços de tradição popular, nas suas manifestações artísticas, na forma como homens e mulheres comemoram, como se alimentam, ou ainda, “[...] nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música”. (BRASIL, 2000, p. 22).

Atualmente, o Brasil apresenta um sistema de avaliação nacional que busca valorizar o resultado em larga escala, uniformizando o currículo em todo o país, independente de suas especificidades locais. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é a avaliação responsável por avaliar o perfil de saída dos egressos dessa etapa de ensino. Segundo Castro e Tiezzi (2005):

O Enem tem como ênfase a avaliação do perfil de saída dos egressos deste nível de ensino. Seu objetivo principal é proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna. (p. 131).

Por outro lado, o ENEM se tornou a principal forma de ingresso dos alunos do Ensino Médio nas universidades do país e, nesse sentido, seu objetivo de associar conteúdo a competências e habilidades converteu-se, na maioria das vezes, em uma busca constante pela aprovação nos cursos de instituições de ensino superior. No caso da História, essa pressão

pela aprovação no ENEM força, em muitos casos, o abandono de estudos que estejam associados à História Local e às realidades dos alunos, pois a prova é constituída por questões comuns para todo o território nacional.

Buscando complementar essa pressão por conhecimentos comuns nacionais imposta pelo ENEM, buscamos envolver os sujeitos e seus espaços em uma pesquisa de caráter local, a qual descreveremos e discutiremos no capítulo seguinte.

## **4 OS CAMINHOS E SUJEITOS DA PESQUISA**

### **4.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO PESQUISA PARTICIPANTE: AÇÃO E REFLEXÃO NO CAMPO DE PESQUISA**

#### **4.1.1 Considerações gerais acerca da pesquisa**

Vivenciamos e investigamos nosso objeto de estudo, que é a relação entre a Educação Popular e a História Local no ensino de história da escola pública, especificamente no Ensino Médio, na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Porém, para além dessa vivência, sentimos a necessidade de explorá-lo através da práxis, agindo, refletindo e voltando a agir, no intuito de entender melhor nosso objeto. Mantendo, quando necessário, distância da realidade e dos sujeitos envolvidos nos processos investigados, sem deixar de lado nosso papel político e social de professor de História, sujeito com concepções específicas que interferem na prática educativa e de pesquisa.

Classificamos a presente pesquisa, com base em seus objetivos, como sendo exploratória, pois de acordo com a concepção de Selltiz (et al, 1967), citado em Gil (2009) em relação à prática do pesquisador, ele relaciona a exploração à necessidade de uma maior familiaridade com o problema estudado ou ao aprimoramento das ideias acerca das variáveis que envolvem esse problema e mesmo de buscar possibilidades de melhorias da realidade investigada. De acordo com Selltiz (et al, 1967), pode-se afirmar que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (2009 p. 63).

Em relação aos procedimentos de nossa pesquisa e ao modo como analisamos os dados, adotamos um ponto de vista empírico, visto que desenvolvemos um projeto didático de ensino de História para compreender outras possibilidades educativas nessa disciplina, no Ensino Médio, não descartando a descrição e a explicação como elementos fundamentais para o entendimento do nosso objeto de estudo.

Utilizamos-nos, também, da pesquisa bibliográfica e das fontes documentais como importantes instrumentos de referência neste trabalho; porém, foi através das pessoas que obtivemos nossas principais informações, a partir de um estudo de caso, aplicando um projeto didático<sup>17</sup> de história local, o qual caracterizamos como uma pesquisa-ação, levando em conta a participação ativa dos sujeitos envolvidos e que foi realizada com os alunos da última etapa da Educação Básica, cursistas na Escola Estadual Papa Paulo VI, instituição que tem endereço no Bairro de Cruz das Armas, no município de João Pessoa, estado da Paraíba; lugar onde atuamos como professor de História no Ensino Médio desde 2012.

A primeira etapa da pesquisa foi desprendida na investigação bibliográfica, com o intuito de averiguar o material já elaborado acerca do nosso tema e que subsidiou as nossas discussões. A partir de livros e artigos científicos, buscamos considerar as principais questões já levantadas historicamente pelos autores, tanto da história, quanto da Educação Popular.

Compreendemos que nenhum saber surge do nada, ou de um *insight* do pesquisador, mas, ao contrário, novos conhecimentos e novas reflexões apoiam-se nas considerações dos que nos precederam. No nosso caso, a pesquisa não é exclusivamente bibliográfica, mas, não podemos descartar a apropriação dos conhecimentos acerca da temática, que já foram pesquisados e discutidos por vários autores, tanto na Educação Popular como no ensino de História. Nesse sentido, podemos citar Paiva (2003), Scocuglia (2006), Souza (2007), Beisegel (2008) e Freire (2011), que discutem a Educação Popular; e Fernandes (1995), Barbosa (2006), Bittencourt (2009), Fonseca (2009), que investigam o ensino de História e suas possibilidades.

Como meio para obtenção das informações, partimos da observação e anotações realizadas durante a aplicação do projeto didático, mas, como principal instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário, com intuito de traçar um perfil social dos sujeitos da pesquisa, que no caso, foram nossos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI, do primeiro ao terceiro ano.

Antes da aplicação do projeto didático, os educandos responderam uma série de questões, por escrito, objetivas e subjetivas, com o intuito de delinearmos seu perfil sócio-cultural e suas percepções acerca do ensino de História nas suas vivências escolares durante o Ensino Fundamental.

---

<sup>17</sup> O referido projeto didático teve como principal objetivo dialogar a História ensinada com a História vivenciada pelos alunos da Escola Papa Paulo VI, em seus contextos sociais, a partir da produção de um ebook de História sobre o Bairro de Cruz das Armas. Nesse sentido, o detalhamento do projeto encontra-se, na íntegra, nos apêndices dessa tese e o seu resultado (a produção textual dos alunos sobre a história de seu bairro) encontra-se, também, nos apêndices e no site: <[historiacruzdassarmas.wix.com/historiacruzdassarmas](http://historiacruzdassarmas.wix.com/historiacruzdassarmas)>.

Ao final do projeto didático, inclusive da produção e publicação do *ebook*, os alunos responderam a um novo questionário, que teve por objetivo perceber como o ensino de História – referenciado na História Local e na Educação Popular e que leva em consideração os saberes e os sujeitos locais –foi compreendido e vivenciado pelos educandos. Essas questões foram respondidas diretamente no site onde o *ebook* ficou hospedado e enviadas, de imediato, para o nosso *email*, servindo de base para responder o nosso problema e dialogando com os autores usados no nosso capítulo de análise.

Justificamos nossos esforços em investigar o ensino de História a partir da concepção de que a visão histórica contruída que compreende a sociedade como um todo homogêneo precisa ser superada. Partimos do pressuposto de que os homens e as sociedades organizadas são influenciados pelas contradições entre os sujeitos de interesses sociais diferenciados, transformando dialeticamente a história. Assim, a História comprometida com a justiça social tem como essência a investigação das contradições da realidade, das rupturas e permanências do movimento histórico. Lógica essa mediada pela ação de homens e mulheres nas suas lutas por sobrevivência e por melhores condições de vida.

Os homens são sujeitos históricos que, em constante contradição, lutam para estarem no mundo e pronunciarem o mundo e, no desenrolar histórico, uma classe social esteve sobreposta à outra, e assim, a história de uma foi exaltada, enquanto a da outra tem sido negada, em espaços escolares e não escolares, nas consciências e nos livros de História, legitimando o poder dos dominantes sobre os dominados.

Nesse sentido, quando possibilitamos aos alunos investigarem e escreverem sua própria história, no espaço onde convivem, a partir dos seus saberes e percepções, estamos construindo a possibilidade de visibilizar a história outrora negada a esses sujeitos, contribuindo assim com a problematização da educação oficial que é posta como verdadeira e apresentada de forma desarticulada das realidades sociais dos educandos.

Assim, esta pesquisa está referenciada na necessidade dos homens de se perceberem agentes de suas ações, de se compreenderem sujeitos históricos, transformadores da realidade e do espaço onde vivem. Porque, enquanto humanos, precisam pronunciar e modificar o mundo, a partir de suas realidades locais. De acordo com Freire (2011, p. 108):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

A existência humana é histórica, e se dá nos vários tempos e espaços, através da luta gerada pelas contradições das classes sociais antagônicas. Essa concepção, da qual comungamos, nos estimulou a desenvolver a presente tese, que discutiu sobre o ensino de História e sua configuração na escola pública do Brasil, que por muito tempo esteve associada à ideia de que os “grandes homens” ou os heróis nacionais eram os únicos responsáveis por conduzir as transformações históricas, negando a vivência e o próprio saber dos educandos, mas que hoje experimenta certa abertura ao diálogo com concepções problematizadoras de educação, como é o caso da Educação Popular.

Iniciamos nossas reflexões acerca do ensino de história a partir da importância da pesquisa, tanto na vida cotidiana, quanto na prática do educador e dos alunos. Consideramos importante levantar discussões acerca da mudança de perspectiva com relação à visão de ensino meramente transmissiva, por uma concepção que acredite no fazer dos educandos, prática que está pautada na pesquisa como um importante instrumento de mudança educativa e de aproximação significativa dos alunos com o conhecimento. Tal perspectiva rompe com a barreira que coloca a sala de aula como único espaço de aprendizagem.

O ato de pesquisar e refletir sobre a prática da pesquisa pode proporcionar aos alunos sua inserção na lógica de investigação dos saberes escolares, mesmo que eles partam de seu cotidiano. Assim, o ensino a partir da pesquisa não deve ser entendida como uma prática exclusiva das universidades, mas como um fazer constante também na Educação Básica, que tem na sua essência o saber escolar, que por muito tempo foi verbalista, mas que pode partir do princípio da pesquisa. O ato de pesquisar nos encaminha na busca do entendimento do mundo, a um pensar crítico e mais político dos fenômenos que nos rodeiam. Nesse sentido e de acordo com Gil (2009, p. 17),

pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

No nosso caso, a relação entre História Local e Educação Popular se apresenta como objeto de pesquisa, orientando a pergunta a ser respondida, pois apesar dos dois objetos serem discutidos constantemente por muitos autores, essa relação ainda não havia sido colocada em pauta por pesquisas anteriores, o que, de certa forma, respalda nossa investigação.

Ainda segundo Gil (2009, p. 22), “[...] uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir a descobertas de princípios científicos”, o que contribui para nossas reflexões acerca da importância da pesquisa em sala de aula e, no nosso entender, especialmente na História, uma disciplina, por sua própria natureza, investigativa, mas que a prática escolar reduziu à memorização de informações.

Ao contrário, a partir da prática pautada na pesquisa, cada fase do trabalho do professor ganha significado especial. Desde a formulação dialogada do problema a ser investigado, que deixa de ser uma imposição exclusiva do educador e se transforma em uma realidade significativa a todos; passando pelo processo de desenvolvimento da mesma, até a apresentação dos resultados da pesquisa.

Importante destacar que as afirmações supracitadas também podem nos indicar que os caminhos escolhidos nesse trabalho não possuem caráter meramente prático, mas levantam reflexões importantes sobre o trabalho do professor, pois uma pesquisa que parte de problemas cotidianos pode levar-nos a descobertas de princípios científicos importantes, tanto para o saber em si mesmo, quanto para a sua aplicação, não se constituindo como um estudo por si só, isolado do mundo, mas, mesmo com suas deficiências, apresenta uma relevância social.

#### **4.1.2 Pesquisa-ação ou pesquisa participante**

Compreendemos a Pesquisa-Ação como uma das várias concepções da Pesquisa Participante e que, de acordo com Mello (2005, p.35) “[...] denota a opção por uma referência ético-político-epistemológico calcada na práxis”. Nesse sentido, de acordo com as características de nossa investigação, entre os tipos de pesquisas participantes, entendemos que a Pesquisa-Ação é a que melhor atende as nossas configurações de trabalho, ainda assim, entendida como pesquisa participante, pois a mesma é caracterizada por refletir acerca de uma dada realidade, sem dissociar a teoria da prática ou aferir importância maior a uma das duas. Tal aspecto reforça nossa compreensão de que a educação deve se pautar na apreensão das realidades dos alunos. De acordo com o autor:

Utilizamos a expressão Pesquisa Participante enquanto denominação genérica de estilos participativos de pesquisa, abrigando tendências conhecidas como: pesquisa-ação, investigação-ação, investigação participativa, investigação militante, estudo-ação, entre outras. (MELLO, 2005, p. 35).

Uma questão premente em relação à pesquisa participante diz respeito às mudanças empreendidas aos envolvidos na mesma, quer seja uma redefinição no lugar onde estes estão inseridos quer seja na forma de olhar e perceber a realidade, ou se possível, no modo de pensar dos sujeitos, caracterizando-se como uma perspectiva de compreender a pesquisa como uma forma de nos enxergarmos através do outro, rompendo com a ideia de sujeitos dóceis, passivos a espera de mudanças realizadas de forma impositiva.

Justificamos a importância da pesquisa participante na contribuição dos processos de participação política dos movimentos populares; ou mesmo dentro da escola pública, através de sua natureza que, dependendo da forma com que ela é empreendida, pode contribuir na compreensão do mundo e de sua transformação.

Destacamos como elemento importante para entendermos a pesquisa participante, enquanto movimento de emancipação política, a sua pretensão em substituir o eixo pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado pela construção de saberes em redes, com a quebra da hierarquia e da criação da solidariedade de conhecimentos, do respeito às diferenças e igualdades; entendendo, assim como Brandão e Streck (2006, p. 13), de que “[...] qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber”. Ainda sobre essa questão, Brandão (1985, p. 8), nos esclarece que:

[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga.

Salientamos ainda que um aspecto fundamental para politização na pesquisa participante é a importância dada à historicidade do ser e do fazer humano, que não entende a trama social como uma construção de um sujeito onisciente, nem como uma auto-trama, que ocorre ao sabor do acaso. Seguindo essa lógica, é importante também não dissociar as subjetividades dos indivíduos da história coletiva, nem das questões extrínsecas que os cercam e os influenciam, mas entender que são elementos importantes para a construção histórico-social dos sujeitos.

Ao contrário da pesquisa tradicional, que compreende a população pesquisada como vulnerável e sem história, ou como reservatório de informações, a pesquisa participante não tem como objetivo principal apenas coletar dados, ou somente o conhecimento em si, mas o processo coletivo de diálogo entre ideias e experiências entre grupos e povos, que, a partir daí, buscam o conhecimento para transformar a realidade, caracterizando-se como uma pedagogia de criação solidária, que se constrói a partir de saberes diferentes, envolvendo todos os

participantes como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos. Na escola, ela se apresenta com um instrumento que busca “[...] reverter a função reprodutora da educação, redefinindo-a como instrumento de apoio aos processos de transformação sociopolítica”. (GAJARDO, 1985, p. 22).

Outra questão a ser levantada diz respeito a não neutralidade do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa, ao objeto de estudo e ao próprio ato de pesquisar, o que interfere diretamente em escolhas e caminhos trilhadas por ele. Pois, o pesquisador também é sujeito social e, como tal, está inserido em um contexto histórico e cultural que, diretamente, interfere nas suas concepções, mas não o determina, não lhe impõe caminhos únicos.

O pesquisador defende as ideias que possui, e trabalho que realiza é marcado pelas ideias nas quais ele acredita. Ele é possuidor de concepções políticas e isso influencia todo seu trabalho e o coloca no centro da observação a que se propõe. Mesmo em concepções de pesquisa como a Pesquisa-Ação, que buscamos desenvolver nesse estudo, que considera a ação e autonomia dos sujeitos, da qual nos propomos a utilizar, temos ciência de que o pesquisador conduz o processo de desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Barbier (2007), no prefácio à edição brasileira de sua obra *A Pesquisa-Ação*, podemos destacar:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2007, p. 14).

O implicar-se não significa interferir e influenciar nos resultados obtidos no processo de pesquisa, nem manipulação de dados, mas perceber-se parte integrante da ação de pesquisar e que o distanciamento total entre pesquisador e sujeitos da pesquisa é um fenômeno controverso, uma vez que a neutralidade pretendida pela ciência tem sido contestada e compreendida como impossível de acontecer.

Acreditamos que o papel do pesquisador é central em um processo de pesquisa e que seu distanciamento para refletir acerca do fenômeno estudado também é indiscutível, porém não comungamos com a ideia de neutralidade e de uma realidade estática, observável a ponto de traduzir uma verdade inquestionável, na qual o pesquisador não age e não influencia.

Como uma concepção de pesquisa, a Pesquisa-Ação ainda enfrenta muitas barreiras na academia. Porém, desde seu surgimento, como prática e teoria, muito espaço já foi conquistado e, cada vez mais, ela se apresenta como um caminho válido para a pesquisa.

Ainda de acordo com Barbier (2007), a origem da utilização da Pesquisa-Ação é controversa e pode ser associada a uma série de práticas de pesquisa pelo mundo, em tempos diferentes, no entanto, sua sustentação maior pode ser associada ao psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, Kurt Lewin, durante o processo de eclosão da Segunda Guerra Mundial. Ainda de acordo com Barbier (2007, p. 28):

Personagem surpreendente, imaginativo e caloroso, esse professor da Universidade de Berlim, especialista em psicologia Gestalt, fugindo do nazismo desde 1933, chegou aos Estados Unidos onde adotaria a nacionalidade e a mentalidade coletiva. Lewin vai desenvolver a *Action-Research*, tentando resolver problemas levantados pelo antissemitismo, pela implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra pouco afeita ao ritmo de trabalho das cidades do norte, como a de Harwood Manufacturing Corporation em 1939.

Porém, é essencial entender que, desde seu surgimento, a Pesquisa-Ação sofreu e vem sofrendo modificações, ganhando status diferenciado. Com isso, passou a ter como objetivo principal a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, da prática educativa. De acordo com Franco (2005, p. 485):

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente.

A Pesquisa-Ação tem como um de seus fundamentos essenciais uma ideia que compartilhamos e entendemos ser essencial para a compreensão de muitos fenômenos: a concepção de que teoria e prática andam juntas, que toda transformação implica reflexão; e que a reflexão é feita a partir das ações dos homens no mundo. Nesse sentido, consideramos pertinente a tripla caracterização da prática de Pesquisa-Ação no Brasil, feita por Franco (2005), e que está associada ao tipo de transformação na realidade que se deseja alcançar. Podendo ser *colaborativa, crítica e estratégica*. De acordo com a autora:

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica; c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica. (FRANCO, 2005, p. 25)

Nessa perspectiva, de acordo com a autora supracitada, compreendemos que o presente trabalho se aproxima do conceito c, uma Pesquisa-Ação estratégica, porém adotando elementos da pesquisa participante crítica. Pois, a tese partiu de nossas experiências profissionais iniciais enquanto professor de História, tanto na escola da pesquisa, quanto nas escolas que lecionamos anteriormente, nas quais buscamos valorizar a construção cognitiva da experiência, a partir de reflexões coletivas.

Nosso objetivo foi a emancipação dos sujeitos a partir do ensino de História pautado apenas na esfera geral. Nesse sentido, compreendemos ser essencial uma reflexão, a partir dos sujeitos coletivos, sobre o ensino de História que se faz presente na Educação Básica do nosso país, mais especificamente no Ensino Médio. Além disso, buscamos a partir da pesquisa, investigar nossas hipóteses de maneira estratégica.

Isso porque, entendemos que o currículo de História e as práticas de ensino dessa disciplina, não valorizam as vivências dos alunos e não apresentam relações claras com seu cotidiano, uma vez que, ainda são pautadas nos “grandes fatos” e nos heróis, mesmo as prescrições prevendo abertura para as questões locais.

Por isso, realizamos nossas pesquisas a partir de um projeto pedagógico de história, que buscou valorizar a construção cognitiva da experiência dos educandos de forma coletiva, realizado com a participação dos mesmos e sustentado por uma reflexão acerca de suas histórias locais, a partir da perspectiva da história do bairro.

Nesse sentido, buscamos refletir acerca da emancipação dos alunos enquanto sujeitos históricos, contrariando o que tem sido apresentado nos livros didáticos. Nesse aspecto, consideramos esse trabalho como uma pesquisa-ação crítica, por que, além da reflexão, busca-se uma mudança de realidade, tanto na prática do ensino de História, quanto na compreensão dos sujeitos de si mesmos, enquanto agentes históricos.

Mergulhamos na práxis do grupo a que nos propomos estudar, no qual buscamos compreender as perspectivas dos educandos acerca da prática docente com relação ao ensino de História, sendo todas as decisões e mudanças, acerca do projeto, negociadas dentro do grupo. Assim, a pesquisa foi delineada de forma colaborativa e trabalhada de forma crítica.

É nesse sentido que, mesmo trabalhando a partir de um projeto pedagógico, com ações previamente definidas, pautamo-nos na possibilidade de alteração das estratégias a serem utilizadas, pois consideramos as decisões tomadas no grupo a partir das situações relevantes que emergiram do processo. Pois, a partir dessa perspectiva, de acordo com Franco (2005, p. 486):

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

A Pesquisa-Ação é uma pesquisa que parte do diálogo e que, por isso, é própria da proposta de Educação Popular, que considera a realidade do outro, que não valoriza a prática em razão da teoria, nem da teoria com relação à prática. Mas, que vê no outro um sujeito participativo, capaz de contribuir na construção do conhecimento. Referenciamo-nos, em Franco (2005):

[...] a questão da transformação social, agora referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório; configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob forma de participação crítica, cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político. (FRANCO, 2005, p. 26).

Nesse sentido, nosso espaço escolar carece de ações comprometidas não apenas com a transmissão e assimilação dos conteúdos, mas de propostas que caminhem além dessa prática tradicional, dialogando com os alunos e influenciando-os a uma participação crítica na sociedade, no lugar onde estão inseridos e vivem suas realidades.

No ensino de História, uma das possibilidades dessa concretização mais política do fazer pedagógico, se constitui a partir da Educação Popular como concepção mediadora dos diálogos entre a História Local e o conteúdo oficial da História ensinada, como foi o caso da

pesquisa que realizamos e que agora passamos a descrever o espaço dos sujeitos educativos investigados.

#### **4.1.3 Caracterizando o espaço da pesquisa**

Para darmos corpo à pesquisa, estruturamos um projeto didático sobre História Local no Ensino Médio do turno da manhã, na Escola Estadual Papa Paulo VI, localizada no Bairro de Cruz das Armas, em João Pessoa, Paraíba. Os trabalhos com projetos vêm crescendo no campo educacional, principalmente por estimular a participação dos sujeitos da escola em atividades educacionais das mais variadas. Sobre isso, Moura e Barbosa (2011, p. 16) nos esclarecem que “[...] nas áreas educacionais e sociais, atividades baseadas em projetos ocorrem nos diferentes níveis de organizações públicas e privadas. Na área educacional podemos identificar projetos dirigidos para as mais diversas finalidades”. Entre as finalidades destacadas pelos autores para o desenvolvimento de projetos na esfera educacional, destacamos a implementação de metodologias de ensino por meio de projetos. Essa implementação deve ocorrer a partir de um amplo processo de discussões entre os participantes e sempre de forma flexível, para atender as especificidades e realidade locais dos alunos.

Considerando a complexidade da área educacional e as várias concepções acerca da palavra projeto<sup>18</sup>, precisamos definir claramente todos os elementos que circundam essa prática. Nesse sentido, precisamos questionar. Em que contexto ele vai ser desenvolvido? Qual é o tipo de projeto? Qual a sua finalidade? Que sujeitos participarão? Em quais momentos? Questões que responderemos nas linhas seguintes.

Um primeiro elemento que achamos importante destacar é em relação ao nascimento da ideia do projeto, uma vez que foi uma concepção que não partiu dos alunos, mas passou a ter importância para eles. Nesse sentido, a origem do projeto partiu da necessidade que sentimos em mudar a prática do ensino de História na escola pública, de maneira que ela possa dialogar os saberes escolares com os saberes que os alunos têm de si e do espaço em que vivem; essa questão foi elemento essencial para planejar e executar o referido projeto. Acerca dessa questão, Moura e Barbosa (2011, p. 64), afirmam que:

---

<sup>18</sup> Adotamos o conceito de projetos elaborado por Moura e Barbosa (2011), que afirmam que “[...] um empreendimento ou conjunto de atividades com objetivos claramente definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades ou interesses de um sistema educacional, de um educador, grupos de educadores ou de alunos, com a finalidade de realizar ações voltadas para a formação humana, construção de conhecimento e melhoria de processos educativos”. (p. 21).

É importante considerar que os fatores mencionados como ponto de partida de um projeto – problemas, necessidades, oportunidades e desafios – estão relacionados com um conjunto de circunstâncias que lhes deram origem e significado. Assim, um projeto começa a ser concebido antes mesmo da formulação completa da situação geradora. Os fatores adicionais que contribuem para o nascimento de um projeto são: os interesses, o conhecimento e a experiência que um grupo de pessoas ou instituição tem sobre determinado problema, situação ou contexto.

A escolha dessa instituição como campo de pesquisa se deu pela aproximação profissional com a mesma, pois atuamos como professor na referida instituição, desde março de 2012, na disciplina de História.

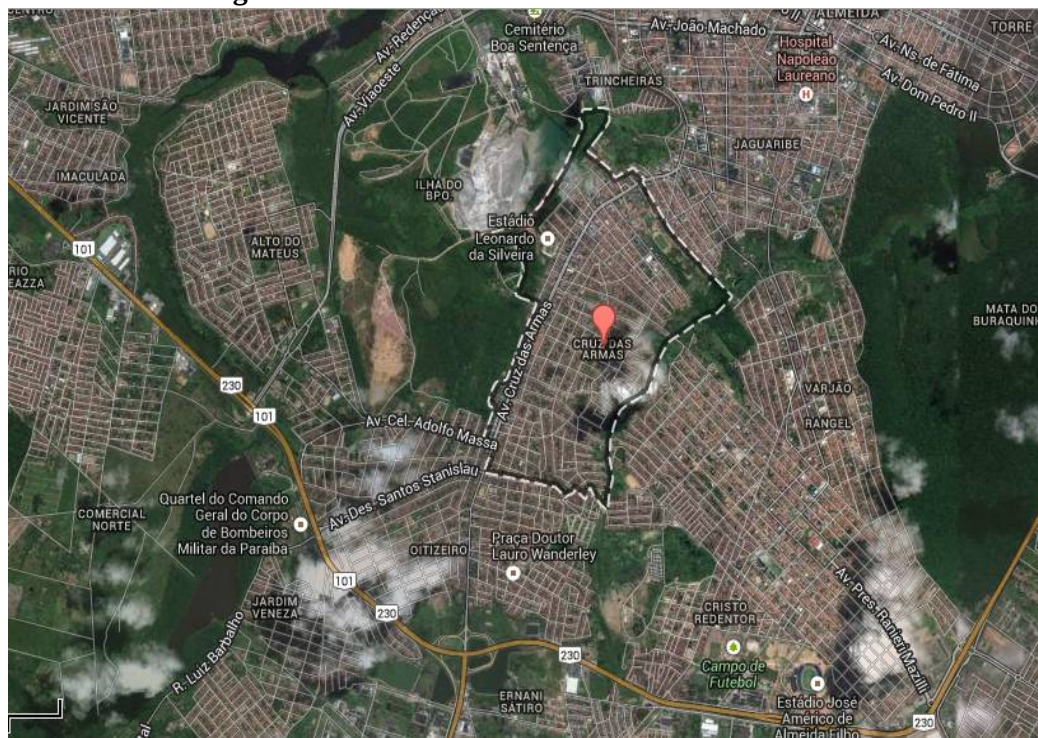
O referido bairro é um dos mais antigos da cidade de João Pessoa e possui características históricas importantes para o crescimento da cidade, pois já foi rota de passagem entre a Capitania da Paraíba e a Capitania de Pernambuco. Além disso, por sua localização estratégica como caminho para vários bairros da capital, sua principal avenida, que também recebe o nome de Cruz das Armas, se caracteriza por ter um intenso comércio nos mais variados ramos, como construção civil, papelarias, confecções, rede bancária, feiras livres. Além das construções que apresentam importância para a população, como o cemitério, as igrejas e as próprias residências. Conta, ainda, com uma das feiras livres mais tradicionais do município, a Feira de Oitizeiro e a feira livre localizada próximo ao Mercado Público Sindolpho Freire.

**Figura 04** – Lugares do Bairro de Cruz das Armas



**Fonte:** Imagens do google, 2013.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Quadro 01: Imagem frontal da Avenida Cruz das Armas;  
Quadro 02: Igreja Matriz de São José;  
Quadro 03: Mercado Público Sindolpho Freire  
Quadro 04: Feira de Oitizeiro.

**Figura 05 – Vista aérea do Bairro de Cruz das Armas**

**Fonte:** <<https://maps.google.com.br/>> Acesso em 22 jul. 2013.

O Bairro de Cruz das Armas está localizado na zona oeste da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, surgindo de um dos mais antigos povoados da cidade. Atualmente, tem significativa importância econômica, social e cultural para o município.

De acordo com o Censo 2010, Cruz das Armas possui aproximadamente 25.994 habitantes; sendo que, desses 12.107 são do sexo masculino (47% da população) e 13.887 são do sexo feminino (53% da população). Sua população corresponde a 4,3% em relação à população total de João Pessoa.

Atualmente, o Bairro é visto pelos moradores de João Pessoa como uma área violenta, pois enfrenta problemas sérios em relação ao tráfico de drogas e ao envolvimento de muitos jovens em facções criminosas, o que não deve ser generalizado, pois o local também é palco de vários movimentos populares e grupos culturais.

Durante o século XX, Cruz das Armas passou por um processo de crescimento, tanto da sua área, quanto da população, que passou a exercer as mais variadas atividades econômicas, desde o setor informal, no comércio das feiras livres, até o funcionalismo público. Em relação a sua formação urbana atual, Leandro (2006, p. 19-20) afirma que:

Nas primeiras décadas do século XX, importantes reformas urbanas contribuíram para mudanças em sua feição colonial. A partir da década de 1940, surgiram dois vetores de expansão: as avenidas Epitácio Pessoa e Cruz das Armas. [...] O segundo vetor, a avenida Cruz das Armas, constitui um acesso para Recife e um corredor comercial e de serviços de apoio rodoviário, com alguns núcleos residenciais de menor renda. O bairro de Cruz das Armas formou-se no entorno dessa avenida. [...]. As camadas de maior poder aquisitivo optaram pelo eixo da Avenida Epitácio Pessoa. Já as populações de baixa renda se instalaram em trechos deteriorados do Centro ou adjacências, vales dos rios, margens da ferrovia e bairros periféricos como Mandacaru e Cruz das Armas.

Dentro do Bairro de Cruz das Armas, nossa instituição de pesquisa foi a Escola Estadual Papa Paulo VI, que funciona, atualmente, nos turnos da manhã, tarde e noite, com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos, para escolarização dos sujeitos também no Ensino Fundamental e Médio.

A Escola Estadual Papa Paulo VI teve sua inauguração em abril de 1958 sob o nome de Escola Estadual de João Pessoa – Secção Cruz de das Armas. Por volta de 1970, a Escola teve seu nome modificado para Papa Paulo VI, em homenagem ao papa da época, que foi pontífice mariano da Igreja Católica entre 1963 e 1978. Permanecendo com o nome até os dias de hoje, a Escola ainda apresenta muitas influências da Igreja Católica na sua estrutura, como um altar e imagens do Papa Paulo VI nas suas dependências.

Com mais de 2.000 (dois mil) alunos, a instituição abarca vários programas do governo federal que visam a melhoria da educação e da relação com a comunidade, como é o caso do Mais Educação<sup>20</sup> e do Escola Aberta<sup>21</sup>. Além de alunos do próprio bairro, é comum a presença de educandos dos bairros vizinhos, como Bairro dos Novaes, Rua do Rio (que não é considerado um bairro, mas para os moradores locais, é uma comunidade dentro do Bairro de Cruz das Armas), Jardim Veneza, Bairro das Indústrias, Alto do Mateus, Cidade dos Funcionários. A instituição conta com 20 (vinte) salas de aula, laboratório de informática,

---

<sup>20</sup>O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 jul. 2013.

<sup>21</sup>O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 jul 2013.

laboratório de Química e de Robótica. Possui também uma biblioteca, uma sala de dança e um auditório, que abriga os eventos socioculturais da escola.

**Figura 06 – Escola Papa Paulo VI – Bloco I**



**Fonte:** <<http://eeefmpapapaulovi.blogspot.com.br/>> Acesso em: 22 jul. 2013

**Figura 07 – Escola Papa Paulo VI – Bloco II**



**Fonte:** <<http://eeefmpapapaulovi.blogspot.com.br/>> Acesso em: 22 jul. 2013

Em relação à estrutura para os esportes, conta com uma quadra coberta, mas que se encontra interditada por falta de condições para funcionamento, deixando os alunos sem atividades físicas e com aulas de Educação Física apenas teóricas. Porém, mesmo com as dificuldades estruturais, a escola é considerada pela comunidade local como uma instituição que presta bons serviços e mantém um diálogo constante com as famílias do entorno escolar.

**Figura 08** – Atividades pedagógicas dos alunos do Papa Paulo VI



**Fonte:** Acervo do autor – 2013<sup>22</sup>.

Desde que iniciamos nossa atividade profissional na instituição, mantemos um laço de aproximação e vivências com os alunos e com a comunidade local, que apresenta uma juventude bastante diversificada quanto às questões sociais, econômicas e culturais; porém, apesar da diversidade, apresentam muitos objetivos comuns e uma visão acerca da disciplina

<sup>22</sup> Quadro 01: aula de cinema com o cineasta paraibano Torquato Joel;  
 Quadro 02: visita ao museu cerâmico de Francisco Brennand, em Recife – PE;  
 Quadro 03: apresentação teatral dos alunos na Mostra Cultural da Escola;  
 Quadro 04: finalização do Show de Talentos da Escola. Todos esses eventos foram realizados em 2013.

de História que, na maioria das vezes, não é positiva, sendo associada à memorização sem significados.

#### 4.1.4 O Projeto Pedagógico de História Local do Bairro de Cruz das Armas<sup>23</sup>

O referido projeto de História Local foi iniciado no ano letivo de 2013, e teve sua conclusão no começo do ano de 2014. Seu objetivo principal foi a elaboração do livro digital intitulado *Uma história de Cruz das Armas: a versão dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI*. A obra foi concluída e está disponível à comunidade escolar a partir de sua hospedagem no site [www.pt.wix.com](http://www.pt.wix.com), que pode acessá-la e explorar as informações construídas pelos alunos. Essa publicação digital enunciou, a partir da visão dos educandos, a história do Bairro de Cruz das Armas, que é o espaço no qual a maioria dos alunos reside.

Nesse sentido, os sujeitos, que se constituíram de alunos do Ensino Médio de todos os anos, estiveram envolvidos na pesquisa, desde a escolha da temática que permeou o processo investigativo, passando pela escrita do texto, até o processo de publicação e apresentação à comunidade escolar. As reuniões do Projeto aconteciam à tarde – horário oposto às aulas –, uma vez por semana, abarcando os alunos que foram convidados e se dispuseram a participar. Essa escolha se deu pelo fato de integrarmos alunos dos primeiros, dos segundos e dos terceiros anos no mesmo espaço de trabalho e poder relacionar a História Local a conteúdos das três séries; o que não afasta a possibilidade do projeto ser desenvolvido em um ano específico e integrado diretamente ao Plano de Curso do professor.

No nosso caso, a aproximação do Projeto com as aulas se deu a partir de apresentações das pesquisas encontradas ao longo do ano e que tinham relações mais diretas com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala. Após a conclusão do livro, passamos a incorporá-lo nas aulas de História sempre que o conteúdo tinha conexão direta com a produção do ebook. Além disso, o Projeto foi elaborado a partir das orientações e recomendações do Projeto Político e Pedagógico – PPP da Escola, não se desvinculando das propostas curriculares oficiais, mas não aceitando estas como únicas fontes de conhecimentos.

Ressaltamos que as escolhas metodológicas de um projeto pedagógico como este, não podem ser impostas como regras prontas/absolutas, que devem ser seguidas à risca, mas como

---

<sup>23</sup>Nesse momento, estamos nos referindo ao projeto didático de História aplicado na Escola Estadual Papa Paulo VI e, consequentemente a pesquisa aqui tratada diz respeito a esse momento e não à pesquisa específica da tese. Mesmo que uma esteja diretamente relacionada à outra, por uma questão didática, realizamos essa separação para não confundir o leitor.

orientações que podem e devem ser reestruturadas de acordo com a realidade na qual o professor está atuando. Nesse sentido, apresentamos a seguir o roteiro que seguimos para desenvolvimento do Projeto, mas reafirmamos que ele pode ser alterado, dependendo das características dos sujeitos que vão vivenciá-lo:

1. Discussões sobre a questão da história e do ensino de História – momento no qual realizamos um diagnóstico acerca das principais percepções dos alunos sobre a disciplina de História e sobre o ato educativo de maneira geral. Nessa fase, aplicamos um questionário em todas as turmas do Ensino Médio da Manhã que nos ajudou a traçar um perfil social e educacional dos alunos, e também mapear como eles vivenciaram a disciplina de História na escola até aquele momento.

2. Chamamento e convencimento dos alunos para participarem do Projeto– nessa fase, buscamos envolver os educandos no sentido de convencê-los a participarem das atividades de pesquisa de História Local, o que não foi uma atividade fácil, mesmo por que não foi uma ideia que partiu diretamente dos educandos, mas foi sugerida por nós, enquanto professor da disciplina. Mesmo assim, obtivemos um número satisfatório de alunos participando das discussões e dos momentos de pesquisa.

3. Discussões para escolha da temática do livro – a partir das discussões iniciais sobre o espaço de vivência dos alunos, muitas temáticas foram apresentadas como sugestões e, mesmo a questão da violência no bairro sendo apontada como de grande interesse de estudo pelos educandos, eles deixaram explícito que este era um fenômeno que deveria ser tratado como um problema a ser combatido. Os alunos apontaram ainda que Cruz das Armas apresenta muitos pontos positivos a serem investigados e discutidos, como a vasta experiência cultural, através da dança, do teatro, dos grupos populares; ou mesmo dos esportes, o que fez com que esse momento gerasse muitas polêmicas entre os mesmos. Dessa forma, ficou decidido que trabalharíamos a história do Bairro, de maneira geral, ressaltando seus aspectos positivos e investigando aspectos da economia, da política, da cultura e da sociedade, sempre que necessário.

4. Propostas de aplicação do projeto e divisão dos capítulos do livro a ser elaborado – depois das discussões que visaram escolher uma temática para o livro, iniciamos a concretização do projeto com objetivo da produção do livro de História do Bairro de Cruz das Armas propriamente dito. Nesse sentido, elaboramos a divisão dos capítulos que compuseram a produção coletiva e dividimos as equipes de trabalho e pesquisa. A sequência escolhida para os capítulos do livro foi: 1 – A cidade de João Pessoa; 2 – Rebeliões no Estado da Paraíba; 3 –

Por que a história se faz também no nosso bairro; 4 – Cruz das Armas, por que esse nome?; 5 – Lugares de Memória; 6 – Memórias de moradores; 7 – Palavras finais; 8 – Referências.

**Figura 09** – Reunião de discussão das temáticas do livro



**Fonte:** acervo do autor, 2014

5. Pesquisa bibliográfica – essa etapa do projeto foi realizada em diversos momentos, porém foi mais marcante antes de organizarmos as saídas para pesquisa de campo e para coleta de dados. A pesquisa bibliográfica centrou-se na investigação de livros e revistas que tratassem da História do Brasil e da Paraíba, o que foi realizado na biblioteca da própria Escola, espaço que conta com um acervo bastante diversificado.

Outro momento importante foi a pesquisa de fontes que tratassem diretamente do Bairro de Cruz das Armas, principalmente, em Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações e Teses; além de artigos apresentados em eventos, disponíveis na internet, fazer que contou com a nossa mediação.

6. Pesquisa de campo e coleta de dados – nessa fase, realizamos a pesquisa de campo com os alunos, que buscaram informações a partir das fontes não escritas, fora dos muros da Escola. Essa etapa foi concretizada a partir da formação de pequenos grupos de alunos (no máximo 04), que fizeram visitas aos lugares de memória apontados por eles. Nesse sentido, foram registradas várias imagens dos patrimônios do bairro a partir do uso de máquinas fotográficas. Outro campo de pesquisa com fontes externas à escola foi o momento de entrevistas com moradores antigos que habitam o Bairro, que, a partir do uso da história oral,

confidenciaram suas percepções da transformação do lugar em que vivem ao longo da história.

Com roteiro prévio em mãos, duplas de alunos buscaram investigar a história de vida desses sujeitos que se configuram como testemunhos vivos, mas, sempre, reportando-se ao processo de transformação de Cruz das Armas. As entrevistas foram gravadas em vídeo ou em áudio e depois transcritas pelos alunos.

No livro, evidenciamos os trechos das falas que estão mais associados à história de Cruz das Armas, discursos que deixam claro que a modernização do bairro não trouxe aspectos apenas positivos, mas também a violência e a reclusão dos moradores em suas próprias casas, ou mesmo o crescimento sem planejamento do lugar, que resulta em falta de saneamento básico e de estrutura mínima para morar com conforto. Interessante perceber que, para alguns sujeitos, o passado se apresentou como lugar de harmonia, o paraíso saudoso onde tudo era perfeito, onde não havia maldade, nem violência. Para outros, o passado foi interpretado como lugar de atraso, se contrapondo ao presente moderno, repleto de possibilidades.

**Figura 10** – Pesquisa de campo – registro de imagens dos lugares de memória



**Fonte:** acervo do autor, 2014.

7. Análise dos dados e produção escrita do livro - momento de reuniões onde buscamos analisar as entrevistas e organizar o livro a partir das pesquisas bibliográficas realizadas anteriormente. A análise realizada não se fez por categorias, mas a partir das interpretações das fontes pelos alunos, que construíram a sequência do livro, sempre mediados pelo diálogo com o professor de História.

Para materialização do livro, fizemos uso do programa *Adobe Indesign*<sup>24</sup>, pois o mesmo permite uma variedade de possibilidades na interface do livro, que pode ser gerado em pdf<sup>25</sup>, para leitura em computadores, smartphones ou aparelhos celulares; ou ainda em flash<sup>26</sup>, que foi nossa principal escolha, isso porque esse formato de mídia gera uma produção interativa, com textos, imagens e vídeos, podendo, inclusive, ser publicado na internet, como o fizemos.

8. Apresentação à comunidade escolar – essa etapa se fez a partir de dois momentos; o primeiro, a partir da apresentação da obra na Feira de Ciências Anual da instituição; o segundo, a partir do compartilhamento do arquivo e link do livro nas redes sociais da Escola Papa Paulo VI.

Concluimos o projeto com a produção do livro de História Local e a apresentação à comunidade escolar, porém, ele não se deu de maneira tranquila e sem dificuldades, durante todo o percurso de aplicação novos desafios surgiam, fazendo com que o processo não fosse fácil. Alunos que desistiram, outros que se transferiram da escola, disponibilidade de tempo para participar do projeto, dificuldades de acesso às fontes de pesquisa, aceitação dos moradores para realizarem as entrevistas. Estes são alguns dos fatores que foram entraves para o desenrolar do processo. Por outro lado, essas imprevisibilidades deixaram o grupo com a sensação de superação dos desafios e a produção foi concluída com sucesso.

Por fim, destacamos que essa sequência não precisa e nem deve ser realizada como foi apresentada aqui, em momentos estanques e sem relação um com o outro. Pois a pesquisa

---

<sup>24</sup> Adobe InDesign é um software da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas, apresentando uma variedade de aprimoramentos, resultando em mais produtividade em trabalhos gráficos. O InDesign, aliado a outras ferramentas da Adobe, é um dos mais utilizados em agências de publicidade, indústrias de embalagens, departamentos de marketing, editoras de jornais e revistas e afins. O InDesign cria documentos em formato próprio, editável, que posteriormente pode ser exportado para PDF ou outros formatos específicos de impressão. Disponível em: <<http://www.oficinadanet.com.br/>> Acesso: 12 out 2014.

<sup>25</sup> Desenvolvido pela Adobe Systems e aperfeiçoado ao longo dos últimos 20 anos, agora o formato PDF é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos mantido pela International Standards Organization (ISO). Quando você converte documentos, formulários, ilustrações e páginas da Web em PDF, eles ficam com a aparência exata que terão se forem impressos. Disponível em: <<http://www.adobe.com/>> Acesso: 12 out 2014.

<sup>26</sup> Flash é uma tecnologia da Web que permite a criação de animações vetoriais. O interesse no uso de gráficos vetoriais é que estes permitem realizar animações que demoram pouco tempo para ser carregadas. Essa tecnologia permite também a produção de livros animados, que podem ser carregados em páginas da internet. <http://www.criarweb.com/> Acesso: 12 out 2014.

bibliográfica, por exemplo, foi uma constante por quase todo o período de desenvolvimento do projeto. Assim, em algumas fases, os fazeres se misturaram, o que não descaracterizou nem desorganizou o projeto, mas lhe deu consistência e um perfil próprio. E, mais uma vez, dependendo da realidade onde se vai propor um projeto como este, as etapas e procedimentos devem ser repensados constantemente.

#### 4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: perfil sócio econômico dos alunos

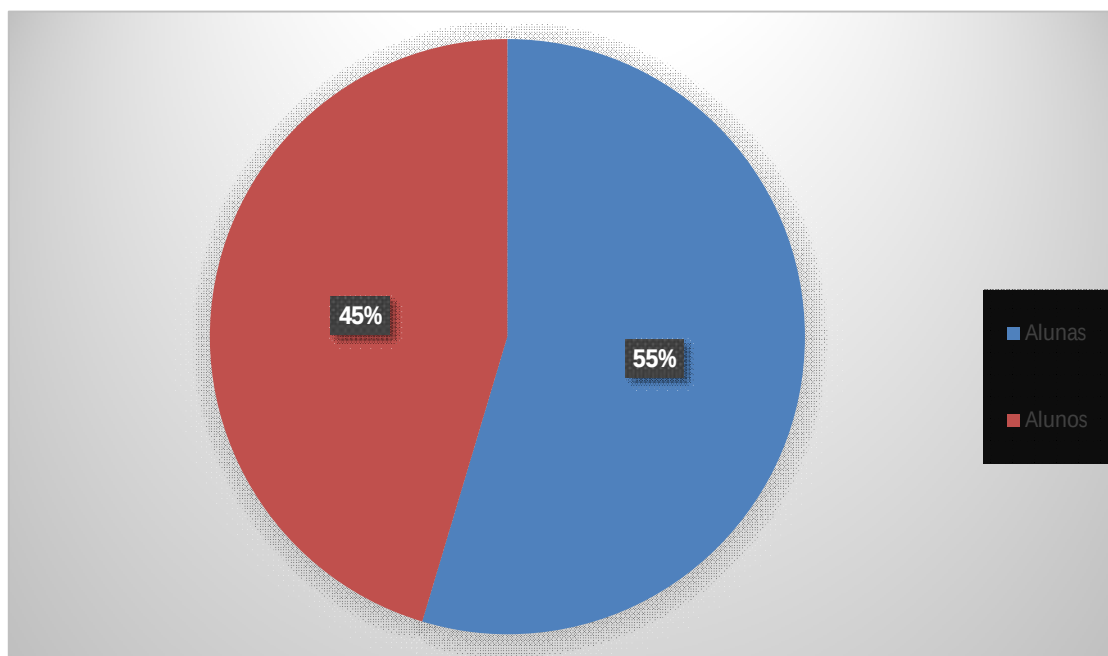
Antes de desenvolvermos o Projeto de História Local na Escola Papa Paulo VI, aplicamos um questionário entre todos os alunos do Ensino Médio do turno da manhã, no início do ano de 2013, para traçarmos um perfil desses sujeitos, tanto em relação às suas questões econômicas e sociais, quanto àquilo que eles consideram importante em se tratando do Ensino de História a partir do que eles já vivenciaram no curso dessa disciplina durante suas trajetórias escolares. Os alunos que responderam ao referido questionário compõem um total de duzentos e cinco alunos alocados em sete turmas, distribuídas da seguinte maneira:

**Quadro 07:** Distribuição dos alunos por turma e divisão por gênero

| Turma    | Número de alunos | Masculino | Feminino |
|----------|------------------|-----------|----------|
| 1ºA      | 35               | 15        | 20       |
| 1ºB      | 26               | 11        | 15       |
| 1ºC      | 28               | 15        | 13       |
| 2ºA      | 24               | 10        | 14       |
| 2ºB      | 36               | 17        | 19       |
| 2ºC      | 28               | 15        | 13       |
| 3ºA      | 28               | 10        | 18       |
| Totais → | 205              | 93        | 112      |

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada pelo autor, 2013.

De acordo com os números apresentados na tabela, podemos perceber que existe certo equilíbrio em relação à quantidade de educandos do sexo masculino e do sexo feminino, mesmo havendo uma maior quantidade de alunas na escola, situação que apresentamos em termos de percentuais no gráfico a seguir:

**Figura 11:** Percentual de alunos em relação ao gênero

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

Outro elemento que consideramos importante para conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, diz respeito às suas etnias e, nesse sentido, organizamos a tabela que se segue, a partir do que os alunos responderam acerca da cor de suas peles, momento no qual não interferimos nas respostas dos mesmos.

**Quadro 08:** Caracterização dos alunos em relação à etnia

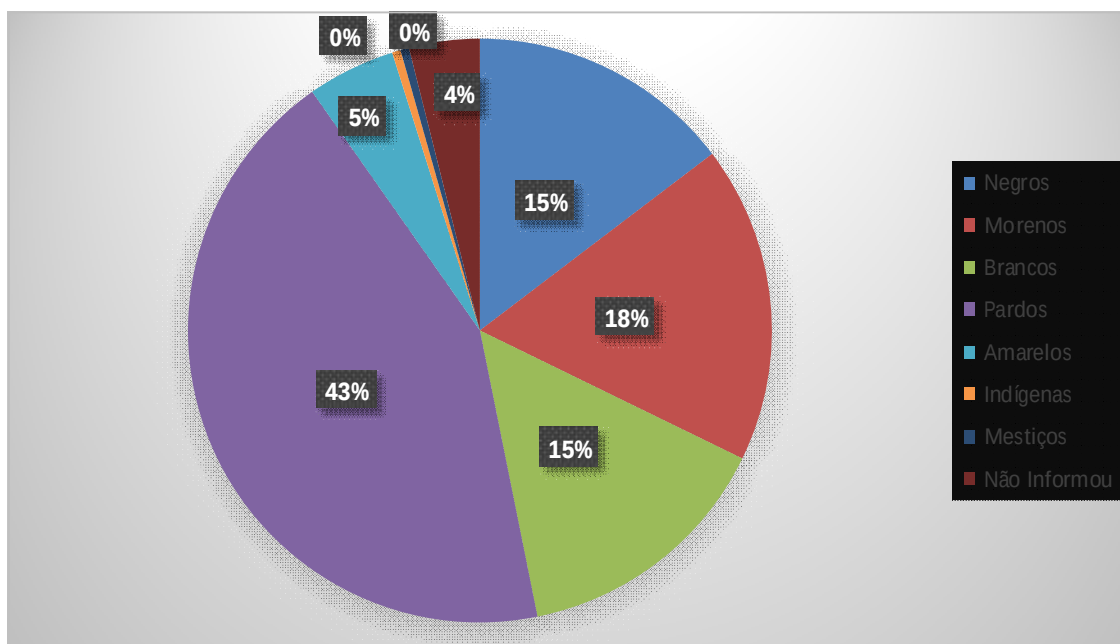
| Etnia         | 1ºA | 1ºB | 1ºC | 2ºA | 2ºB | 2ºC | 3ºA | Totais |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Morena        | 9   | 8   | 2   | 4   | 3   | 6   | 4   | 36     |
| Negra         | 3   | 3   | 5   | 5   | 10  | 1   | 3   | 30     |
| Branca        | 4   | 4   | 6   | 2   | 6   | 4   | 4   | 30     |
| Parda         | 17  | 9   | 12  | 11  | 11  | 15  | 14  | 89     |
| Amarela       | 1   | 1   | 1   | 1   | 4   | 0   | 2   | 10     |
| Mestiça       | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1      |
| Indígena      | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 1      |
| Não respondeu | 1   | 0   | 2   | 0   | 2   | 2   | 1   | 8      |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

A partir de nossa vivência em sala de aula, percebemos que muitos alunos que se consideraram pardos ou brancos, são negros na verdade, o que nos dá indícios de uma não aceitação em relação a sua cor. Além disso, a declaração de uma parcela significativa como morena também nos leva à mesma linha de raciocínio.

Mesmo em uma comunidade de maioria negra, os sujeitos ainda têm dificuldades de se assumir como tal, pois essa postura implica em dificuldades e preconceitos. Porém, respeitando as respostas dos educandos, organizamos a tabela que se segue com os percentuais em relação à etnia dos mesmos:

**Figura 12:** Características étnicas dos alunos



**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

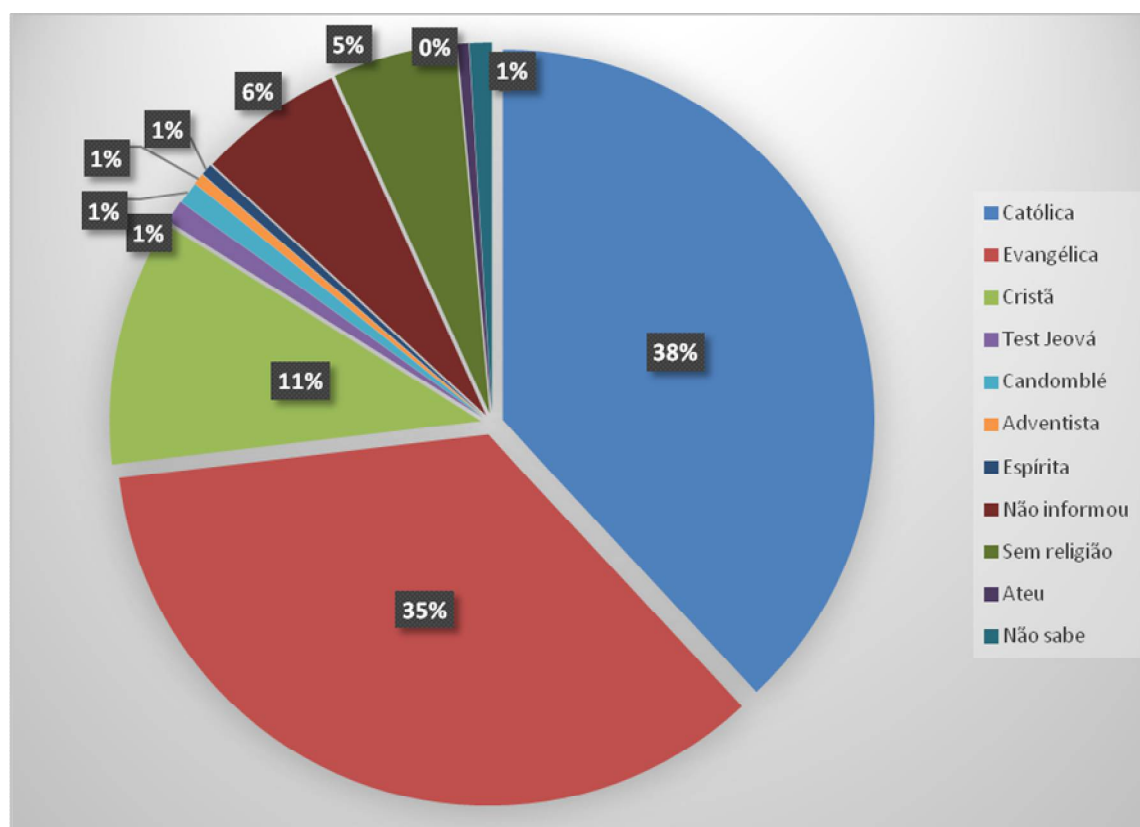
Nesse universo social, muitos alunos (15% dos que responderam ao questionário) assumem o fato de serem negros e defendem suas convicções enquanto sujeitos, reivindicam o reconhecimento de suas culturas e compreendem que ainda precisam conquistar direitos que lhes são negados.

Outro ponto importante que observamos entre os alunos que participaram da pesquisa, diz respeito à variedade de religiões presentes no bairro e como estas têm significado importante na vida social dos alunos, afirmação que fazemos a partir das nossas observações cotidianas com esses sujeitos. Dessa forma, estruturamos a tabela e gráfico a seguir com os quantitativos das religiões informadas por cada aluno, que o fizeram de forma aberta, a partir de suas ideias de religião.

**Quadro 09:** Caracterização dos alunos em relação à religião

| Religião            | 1ºA | 1ºB | 1ºC | 2ºA | 2ºB | 2ºC | 3ºA | Totais |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Católica            | 18  | 10  | 9   | 7   | 15  | 13  | 6   | 78     |
| Evangélica          | 9   | 6   | 9   | 8   | 13  | 14  | 13  | 72     |
| Cristão             | 2   | 6   | 2   | 6   | 2   | 0   | 4   | 22     |
| Testemunha de Jeová | 1   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 2      |
| Candomblé           | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 0   | 0   | 2      |
| Adventista          | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1      |
| Espírita            | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1      |
| Não Informou        | 3   | 1   | 3   | 0   | 1   | 1   | 4   | 13     |
| Sem religião        | 2   | 1   | 3   | 2   | 3   | 0   | 0   | 11     |
| Ateu                | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1      |
| Não sabe            | 0   | 1   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 2      |

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

**Figura 13:** Características religiosas dos alunos

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

A partir do gráfico anterior, é notória a prevalência das religiões cristãs entre os alunos, principalmente a Católica e a Evangélica, que assumem quase que a totalidade da religiosidade dos educandos da Escola. Em uma escala muito reduzida aparecem alunos ateus (apenas 1), do candomblé (dois alunos) e sem religião (11 alunos). Outro elemento que destacamos é o equilíbrio existente entre o número de evangélicos (72 alunos) e católicos (78 alunos); o que indica um considerável crescimento da igreja evangélica em detrimento do número de católicos, que sempre foi maioria, não só na escola, mas no país como um todo, devido a nossa origem colonizadora. Ainda podemos perceber um número considerável de alunos que se consideram cristãos, ou seja, acreditam em Cristo, mas não estão ligados a uma igreja específica.

No caso do Bairro de Cruz das Armas, a questão da inserção desses alunos nas mais diversas igrejas é apontada pelos mesmos, entre outros fatores, como uma alternativa de inclusão social que os afasta dos movimentos de violência, como é o caso das gangues e do tráfico de drogas, muito presentes no bairro.

Para conhecermos melhor as faixas etárias dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI, elaboramos o quadro a seguir, o qual apresenta por cada ano dessa etapa de ensino, a média de idades de cada ano.

**Quadro 10:** Média de idade dos alunos por ano

| TURMAS      | MÉDIAS DE IDADES |
|-------------|------------------|
| 1º ANO      | 15               |
| 2º ANO      | 16               |
| 3º ANO      | 17               |
| Média Geral | 16               |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

Mesmo com uma média de idades correspondentes ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, existem alunos fora de faixa etária nas três séries, assim encontramos alunos desde os quatorze até os vinte anos de idade estudando nas turmas regulares do Ensino Médio da escola.

No universo de duzentos e cinco alunos que responderam ao questionário, apenas vinte e seis trabalham, o que acontece em horário oposto às aulas. Isso corresponde a 12,68%. Entre os trabalhos mais citados pelos mesmos, podemos destacar diversas atividades: salão de

beleza, doméstica em casa de família, ajudante em mercadinho, auxiliar em gráfica, vendedor de frutas na feira, estagiária dos correios, estagiário do Banco do Brasil, entre outras funções.

A média de filhos por família é de duas pessoas, um número que indica certo equilíbrio no planejamento familiar, mas, nas situações micro, existe uma variação nas famílias que vai de um a nove filhos por residência. A maioria dos alunos mora com pai, mãe e irmãos, mas também é comum alguns residirem com avós, tios ou outros entes familiares, como padrastos e madrastas. Entre os sujeitos questionados, apenas quatro não são solteiros e vivem com seus parceiros através de uma união estável. Entre as profissões dos responsáveis pela criação dos alunos, destacamos as mais citadas nos quadros a seguir:

**Quadro 11:** Profissões dos responsáveis pelos alunos–manutenção

| <b>Profissão</b>    | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|---------------------|---------------------------------------|
| Operador de Máquina | 6                                     |
| Mecânico            | 5                                     |
| Pedreiro            | 5                                     |
| Eletricista         | 3                                     |
| Encanador           | 1                                     |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

**Quadro 12:** Profissões dos responsáveis pelos alunos – comércio

| <b>Profissão</b>   | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|--------------------|---------------------------------------|
| Comerciante        | 8                                     |
| Vendedor           | 6                                     |
| Ambulante          | 3                                     |
| Revendedora        | 2                                     |
| Dono de mercadinho | 1                                     |
| Cambista           | 1                                     |
| Operador de caixa  | 1                                     |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

**Quadro 13:** Profissões dos responsáveis pelos alunos – funcionalismo público

| <b>Profissão</b>      | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|-----------------------|---------------------------------------|
| Técnico de Enfermagem | 6                                     |
| Professor             | 5                                     |
| Policial              | 2                                     |
| Agente de saúde       | 1                                     |
| Carteiro              | 1                                     |
| Agente de limpeza     | 11                                    |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

**Quadro 14:** Profissões dos responsáveis pelos alunos – autônomos

| <b>Profissão</b> | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|------------------|---------------------------------------|
| Dona de casa     | 33                                    |
| Doméstica        | 8                                     |
| Autônomo         | 6                                     |
| Cabeleireira     | 3                                     |
| Taxista          | 2                                     |
| Costureira       | 2                                     |
| Manicure         | 1                                     |
| Bordadeira       | 1                                     |
| Servente         | 1                                     |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

**Quadro 15:** Profissões dos responsáveis pelos alunos – prestação de serviços

| <b>Profissão</b> | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|------------------|---------------------------------------|
| Motorista        | 5                                     |
| Cozinheira       | 5                                     |
| Segurança        | 5                                     |
| Farmacêutica     | 1                                     |
| Açougueiro       | 1                                     |
| Camareira        | 1                                     |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

**Quadro 16:** Profissões dos responsáveis pelos alunos – outras atividades

| <b>Profissão</b> | <b>Número de vezes que foi citada</b> |
|------------------|---------------------------------------|
| Aposentado       | 12                                    |
| Porteiro         | 2                                     |
| Agricultor       | 1                                     |
| Sindicalista     | 1                                     |
| Empresário       | 1                                     |
| Pastor           | 1                                     |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013

Diante das dificuldades enfrentadas por esses educandos em razão do baixo rendimento da maioria das profissões dos responsáveis por eles, suas expectativas residem, em sua grande maioria, em torno da profissionalização e da conquista de um trabalho que os assessorem na superação das dificuldades financeiras e que os insiram na sociedade como sujeitos com direitos e respeito.

Outro fator que consideramos importante para caracterização dos alunos diz respeito aos bairros onde os mesmos moram, uma vez que o interesse de cada aluno em participar de um projeto que trate da história do local se dá na medida em que ele tem alguma relação com o espaço de pesquisa. Nesse sentido, organizamos o quadro a seguir, que apresenta os bairros onde residem nossos sujeitos, informando se são próximos, ou não, de Cruz das Armas, no sentido de apontar a relação dos alunos com a história do bairro.

**Quadro 17:** Bairros onde os alunos residem

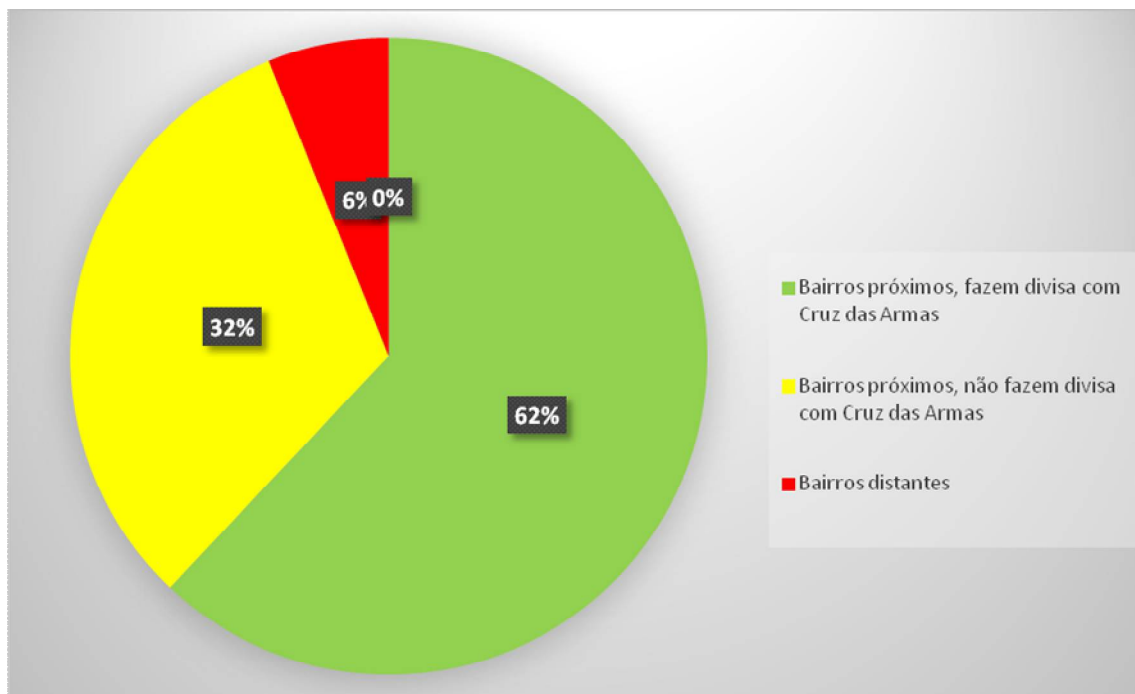
| Bairro            | 1ºA | 1ºB | 1ºC | 2ºA | 2ºB | 2ºC | 3ºA | Totais |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Cruz das Armas    | 16  | 8   | 16  | 5   | 20  | 11  | 10  | 86     |
| B. dos Novaes     | 7   | 4   | 3   | 3   | 3   | 3   | 1   | 24     |
| B. das Indústrias | 4   | 4   | 1   | 3   | 4   | 3   | 4   | 23     |
| Jardim Veneza     | 1   | 2   | 0   | 5   | 2   | 3   | 1   | 14     |
| Não informou      | 2   | 1   | 1   | 2   | 2   | 1   | 1   | 10     |
| Oitizeiro         | 1   | 1   | 2   | 1   | 0   | 1   | 1   | 7      |
| Alto do Mateus    | 0   | 2   | 1   | 0   | 1   | 1   | 2   | 7      |
| Esplanada         | 1   | 0   | 2   | 0   | 0   | 1   | 0   | 4      |
| Vieira Diniz      | 2   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1   | 4      |
| Funcionários I    | 0   | 1   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 4      |
| Cristo Redentor   | 0   | 1   | 1   | 0   | 0   | 1   | 1   | 4      |
| Costa e Silva     | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 2   | 1   | 4      |
| Funcionários IV   | 0   | 0   | 0   | 2   | 0   | 0   | 1   | 3      |
| Varadouro         | 1   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 2      |
| Jardim Planalto   | 0   | 2   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 2      |
| Silva Mariz       | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1      |
| João Paulo II     | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1      |
| Gramame           | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1      |
| Imaculada         | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1      |
| Castelo Branco    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1      |
| Água Fria         | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1      |
| Centro (Bayeux)   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1      |

Fonte: pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

#### Legenda

|  |                                                       |
|--|-------------------------------------------------------|
|  | Bairros próximos, fazem divisa com Cruz das Armas     |
|  | Bairros próximos, não fazem divisa com Cruz das Armas |
|  | Bairros distantes                                     |

**Figura 14:** Moradia dos alunos em relação ao Bairro de Cruz das Armas



**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

A partir da tabela e do gráfico anteriores podemos perceber que a maioria (62%) dos alunos, ou residem em Cruz das Armas, ou em bairros próximos, que muitas vezes se confundem entre si, como é o caso do Bairro dos Novaes e Oitizeiro, que fazem parte do cenário da localidade da Escola Papa Paulo VI e mantêm os educandos ligados por um laço comum de localização.

Um percentual considerável (32%) de alunos reside em bairros próximos, mas que obriga estes sujeitos a fazerem uso de transporte coletivo, como é o caso do Bairro das Indústrias, do Jardim Veneza e do Vieira Diniz. Boa parte desses alunos, não consegue manter a mesma frequência dos que moram próximos à escola, pois a precariedade dos transportes públicos os levam a faltar ou a chegar atrasados constantemente.

#### **4.3 SUJEITOS DA PESQUISA: considerações dos alunos acerca do ensino de história**

No intuito de perceber o que os alunos consideram sobre o Ensino de História e como têm vivenciado essa disciplina durante sua trajetória escolar, realizamos uma série de questões que foram respondidas por eles e que iremos tratar a partir deste momento. Nesse sentido, iniciamos perguntando aos mesmos se eles entendem ser importante estudar História e o porquê dessa consideração. Para viabilizarmos a sistematização das respostas, escolhemos, no

universo de duzentos e cinco alunos, apenas quinze, sendo cinco de cada ano. A escolha se deu pela representatividade das respostas, que de maneira geral abarcaram a totalidade dos alunos. Nesse sentido, suas afirmações foram estruturadas no quadro a seguir:

**Quadro 18:** Importância atribuída ao Ensino de História

| Aluno A                                                                                                                                                     | Aluno B                                                                                                                            | Aluno C                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Para saber mais sobre nosso passado no mundo.                                                                                                          | Sim. É importante o estudo da história porque é sempre bom aprender dos antepassados, o que aconteceu e que coisas mudou.          | Sim. A história mostra como foi a vida dos nossos antepassados e como muda as coisas no passa do tempo.                                           |
| Aluno D                                                                                                                                                     | Aluno E                                                                                                                            | Aluno F                                                                                                                                           |
| Sim. Porque é bom aprender sobre o nosso antepassado coisa que a gente nem saberia que existisse, coisas que já aconteceu.                                  | Sim. Porque eu acho que todos nós temos a obrigação de saber dos nossos familiares do passado, e como foi descoberto o nosso país. | Sim. Por que podemos saber o que houve a muito tempo atrás e comparar com o presente.                                                             |
| Aluno G                                                                                                                                                     | Aluno H                                                                                                                            | Aluno I                                                                                                                                           |
| Não. Por que são coisas do passado e apesar de serem interessante não ajudam em nada no nosso futuro apesar de cair prova na faculdade não serve pra nada.  | Sim. Por que ficamos sabendo como nossos ancestrais se comportavam nos séculos antigos.                                            | Sim. Para sabermos mais sobre nossos antigos moradores e sobre a cultura que trouxeram para nós.                                                  |
| Aluno J                                                                                                                                                     | Aluno K                                                                                                                            | Aluno L                                                                                                                                           |
| Sim. Para conhecer a história do nosso passado, as coisas mais importantes, que ajudaram a construir o mundo atual.                                         | Sim. Pois, descobri muito sobre cada período, dos principais momentos da revolução das guerras até os dias atuais.                 | Sim. Pois conhecimento é poder, na história o poder se reflete nos eventos históricos importantes, momentos importantes do ocorrido na sociedade. |
| Aluno M                                                                                                                                                     | Aluno N                                                                                                                            | Aluno O                                                                                                                                           |
| Sim. Porque além de tudo o que já falei, também ficamos sabendo de reinos, religiões, linguagens que hoje foram extintas, sabendo dos amores e paixões etc. | Sim. A história contribui em nosso presente cotidiano para desencadear o porque das mudanças políticas e sociais.                  | Sim. Para aprender sobre os antepassados, mais muitas coisas são desnecessárias para algumas pessoas.                                             |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

De acordo com o Quadro 18, podemos perceber que existe uma maioria de sujeitos que pensa a História de determinada forma, relacionando-a ao estudo exclusivo do passado, aos tempos remotos, e aos fenômenos que já não estão mais presentes em nossas vidas. Se atentarmos às respostas, apenas os Alunos F, I, J, K e N fizeram alguma associação entre História e tempo presente, a partir das expressões: “dias atuais”, “cultura que trouxeram pra nós”, “ajudaram a construir o mundo atual”, “até os dias atuais” e “contribui em nosso presente”. Estes alunos, de alguma forma, têm a noção que atualmente buscamos para a

História, que é de uma disciplina que esteja diretamente preocupada com as questões do presente, mesmo buscando, no passado, explicações para os fenômenos atuais. É esse aspecto da relação, inclusive, que diferencia a História da Sociologia, pois se a primeira pretende estudar as transformações dos homens ao longo do tempo, ela não pode ficar retida apenas a um momento histórico. De acordo com Carretero (1997, p. 17):

[...] como visitar esse estranho país chamado passado? E como entender se foi bonito (feio ou trivial) enquanto durou? Coloquemos a questão em termos educacionais. Se um professor explica um aspecto do Império Romano está explicando História? Consideramos que a resposta não é necessariamente afirmativa. Se ele estiver somente descrevendo as características sociais e políticas desse período, talvez pudéssemos dizer que está ensinando sociologia do Império Romano, mas não História. Isto é, para que fosse considerado História deveriam incluir não somente os conhecimentos sobre o tempo passado mas também o estabelecimento de relações entre o passado e o presente ou, pelo menos, entre dois momentos no tempo.

Talvez, essa relação seja um dos momentos didáticos mais difíceis e complexos para os professores de História, visto que as diferenças tecnológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas terminam, por influenciar, tanto os educadores quanto os alunos, que são filhos do seu tempo e tendem a compreender o passado com um olhar dos dias atuais. Nesse contexto, o passado se torna um tempo distante, sem relações com o presente, como podemos perceber nas respostas dos alunos A, B, C, D, E, H, L, M e O. Ou ainda de forma mais enfática, quando o aluno G coloca que não acha importante estudar História, pois “são coisas do passado e apesar de serem interessante não ajudam em nada no nosso futuro apesar de cair prova na faculdade não serve pra nada”. Nesse sentido, cabe-nos, enquanto professores de História, refletirmos acerca da nossa prática pedagógica e perguntarmo-nos: que relação estamos fazendo dos fatos passados com o presente? Que aproximação estamos fazendo dos conteúdos com a realidade dos sujeitos? Para que está servindo nossa disciplina? Questionamentos que devem fazer parte do cotidiano dos professores de História e que podem ser amenizados a partir da relação entre Educação Popular e História Local, o que discutiremos mais adiante.

Quando perguntamos quais os personagens históricos que os alunos mais lembravam, obtivemos as respostas estruturadas nos quadros que se seguem:

**Quadro 19:** Personagens históricos mais lembrados pelos alunos – importância internacional

| Personagem         | Nº de vezes que foi citada – 1º ANO | Nº de vezes que foi citada – 2º ANO | Nº de vezes que foi citada – 3º ANO | Totais |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------|
| Adolf Hitler       | 7                                   | 4                                   | 13                                  | 24     |
| Napoleão Bonaparte | 1                                   | 7                                   | 1                                   | 9      |
| Cristóvão Colombo  | 0                                   | 7                                   | 2                                   | 9      |
| Júlio César        | 2                                   | 6                                   | 0                                   | 8      |
| Vasco da Gama      | 3                                   | 0                                   | 2                                   | 5      |
| Alexandre          | 2                                   | 1                                   | 0                                   | 3      |
| Aristóteles        | 2                                   | 1                                   | 0                                   | 3      |
| Atenas             | 2                                   | 0                                   | 0                                   | 2      |
| Zeus               | 2                                   | 0                                   | 0                                   | 2      |
| Platão             | 2                                   | 0                                   | 0                                   | 2      |
| Rainha Elizabeth   | 0                                   | 2                                   | 0                                   | 2      |
| Maria Antonieta    | 0                                   | 1                                   | 1                                   | 2      |
| Faraós             | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Sócrates           | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Hamurabi           | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Leonardo da Vinci  | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Tristão e Isolda   | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Rômulo e Remo      | 0                                   | 1                                   | 0                                   | 1      |
| Homo sapiens       | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

**Quadro 20:** Personagens históricos mais lembrados pelos alunos – importância nacional

| Personagem           | Nº de vezes que foi citada – 1º ANO | Nº de vezes que foi citada – 2º ANO | Nº de vezes que foi citada – 3º ANO | Totais |
|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------|
| Pedro Álvares Cabral | 16                                  | 36                                  | 5                                   | 57     |
| D. Pedro I           | 14                                  | 22                                  | 6                                   | 42     |
| D. Pedro II          | 7                                   | 22                                  | 3                                   | 32     |
| Getúlio Vargas       | 19                                  | 9                                   | 3                                   | 31     |
| Princesa Isabel      | 3                                   | 11                                  | 3                                   | 17     |
| Tiradentes           | 1                                   | 9                                   | 2                                   | 12     |
| Pero Vaz de Caminha  | 0                                   | 5                                   | 0                                   | 5      |
| Índios               | 0                                   | 4                                   | 0                                   | 4      |
| Lula                 | 3                                   | 0                                   | 0                                   | 3      |
| D. João VI           | 1                                   | 1                                   | 1                                   | 3      |
| Juscelino Kubistchek | 0                                   | 3                                   | 0                                   | 3      |
| Olga Benário         | 0                                   | 3                                   | 0                                   | 3      |
| Epitácio Pessoa      | 2                                   | 0                                   | 0                                   | 2      |
| Luiz Gonzaga         | 2                                   | 0                                   | 0                                   | 2      |
| Portugueses          | 0                                   | 2                                   | 0                                   | 2      |
| Aleijadinho          | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |
| Luís Carlos Prestes  | 0                                   | 1                                   | 0                                   | 1      |
| Maurício de Nassau   | 0                                   | 1                                   | 0                                   | 1      |
| Escravos             | 0                                   | 1                                   | 0                                   | 1      |
| Santos Dumont        | 0                                   | 0                                   | 1                                   | 1      |
| Jango                | 0                                   | 0                                   | 1                                   | 1      |
| Mal Deodoro Fonseca  | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

**Quadro 21:** Personagens históricos mais lembrados pelos alunos – importância local

| Personagem         | Nº de vezes que foi citada – 1º ANO | Nº de vezes que foi citada – 2º ANO | Nº de vezes que foi citada – 3º ANO | Totais |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------|
| João Pessoa        | 1                                   | 5                                   | 0                                   | 6      |
| Chica da Silva     | 5                                   | 0                                   | 0                                   | 5      |
| Zumbi dos Palmares | 0                                   | 3                                   | 0                                   | 3      |
| Lampião            | 0                                   | 2                                   | 0                                   | 2      |
| Escrava Isaura     | 1                                   | 0                                   | 0                                   | 1      |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor – 2013.

**Quadro 22:** Alunos que não lembraram nenhum personagem ou não responderam

| Personagem    | Nº de vezes que foi citada – 1º ANO | Nº de vezes que foi citada – 2º ANO | Nº de vezes que foi citada – 3º ANO | Totais |
|---------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------|
| Não lembra    | 12                                  | 11                                  | 6                                   | 29     |
| Não respondeu | 5                                   | 2                                   | 0                                   | 7      |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor - 2013

A história, enquanto campo de saber político e não neutro, pode organizar o passado de acordo como o projeto político hegemônico deseja. Nos dizeres de Montenegro (1994, p. 15), “[...] essa forma de relacionar a história e a atividade política remete, irremediavelmente, à questão da memória”. Ele conclui que “[...] todo programa político, por sua vez, está associado à reconstrução do passado” (p. 15) e os programas escolares, por muito tempo, têm buscado a manutenção da lembrança de sujeitos que, transformados em heróis, acabam por respaldar a ideologia dominante.

Nesse sentido, se atentarmos aos dados dos quadros anteriores, podemos perceber que há uma divergência entre os principais personagens históricos lembrados pelos alunos, de acordo com o ano que estudam. Enquanto no primeiro ano o personagem mais lembrado foi Getúlio Vargas, no segundo ano, Pedro Álvares Cabral foi o mais lembrado com 36 citações. Já no terceiro ano, o personagem mais lembrado foi Adolf Hitler, com 13 menções por parte dos alunos.

Esses resultados podem, à primeira vista, parecer coincidência, mas se pensarmos que a figura de Getúlio Vargas é estudada pelos alunos no nono ano do Ensino Fundamental, é provável que sua lembrança ainda esteja recente na memória dos mesmos durante o primeiro ano. O mesmo acontece com o segundo ano, que tem Pedro Álvares Cabral como o sujeito histórico mais citado, personagem de conteúdo do segundo ano; no terceiro ano, Adolf Hitler encabeça a lista dos mais lembrados, pois é sujeito importante na Segunda Guerra Mundial, conteúdo do terceiro ano.

Outro elemento importante de se discutir é que os personagens locais quase não são citados pelos alunos, pois, conforme podemos perceber, os quadros 19 e 20 – de lembranças

de personagens de importância internacional e nacional – apresentam um número de citações muito superior ao quadro 21, que expressa as lembranças dos personagens locais pelos alunos. Nesse quadro, só aparecem cinco personagens que definimos como locais por centrarem suas lutas em um espaço territorial específico, mas que, mesmo assim, são reconhecidos nacionalmente. Dessa forma, temos indícios de que o Ensino de História não tem valorizado a contextualização de escalas menores da história, nem a luta dos sujeitos locais, centrando sua ação pedagógica, ainda, na perspectiva da valorização dos grandes sujeitos.

Como a história trabalha com fatos, atua na manutenção daquilo e daqueles que ela pretende que sejam lembrados, do que ou de quem se pretende que seja esquecido. Em outras palavras, a História se utiliza ativamente da memória individual e da coletiva. Lembrar os heróis nacionais, esquecer os movimentos populares organizados, durante muito tempo, tem sido a lógica da história a serviço do Estado.

No campo individual, conforme nos coloca Le Goff (1996), a memória pode ser estudada pela psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia, ou, ainda, pela psiquiatria. Nesse sentido, o autor caracteriza a memória no âmbito individual, afirmando que

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1996, p. 423).

Reservadas as devidas proporções, as comparações, quer sejam elas metafóricas ou concretas, entre a memória individual e a memória coletiva são concebíveis, e suas utilizações podem, muitas vezes, segundo Le Goff, evocar “traços e problemas da memória histórica e da memória social” (p. 423). Dessa forma, o esquecimento ou amnésia individual também se manifesta no nível da memória coletiva, que termina por afetar a identidade de determinados grupos sociais. Le Goff (1996, p. 425) nos esclarece, ainda, que,

Por outro lado, num nível metafórico, mas significativo, a amnésia não é só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves de identidade coletiva.

O historiador, como um profissional que trabalha com a construção das experiências vividas pela sociedade, e que, muitas vezes, esteve à disposição das camadas dominantes, seleciona os acontecimentos, não de forma ingênua e neutra, mas de acordo com as

necessidades de manutenção da permanência dessas camadas dominantes, como suporte ideológico e político do poder.

Dessa forma, mesmo com mudanças recentes e uma legislação que buscam considerar os sujeitos comuns como importantes para a História, sua prática pedagógica ainda encontra-se muito centrada na valorização de heróis, como podemos perceber a partir dos quatro personagens mais citados pelos alunos (Pedro Álvares Cabral, D. Pedro I, D. Pedro II e Getúlio Vargas). Podemos afirmar que essa situação ainda é um ranço da ideia de que a história, enquanto processo vivido, é conduzida pela ação de indivíduos iluminados, o que é enfatizado pelo Estado, que alimenta e incentiva o culto aos heróis nacionais. Lopes e Galvão (2001, p. 34) nos esclarecem sobre essa questão, quando afirmam:

Sabemos que, principalmente no século XIX, no afã de tornar-se ciência, a História priorizou a história política, a ação dos indivíduos na condução e transformação dos fatos históricos (gerando aquilo que hoje chamamos de culto aos heróis e às datas) e o documento oficial como a fonte mais legítima para a pesquisa (causando o que atualmente podemos identificar como o deslumbramento e o fetiche diante do documento).

Ou ainda Abud (1998), quando trata das narrativas históricas escolares, como momentos guiados pelos manuais impostos pelo Estado, recorrendo a mitos de fundação, à evocação de heróis nacionais e episódios épicos costurados de forma epopeica. Essa prática coloca a nação como um organismo vivo, a partir de uma metáfora biológica: que nasce, cresce e se torna madura de forma evolutiva. Para isso, se faz necessário a criação de uma identidade homogênea, capaz de não deixar as diferenças aflorarem. A educação histórica passa então a ser um caminho para constituição dos súditos no processo de coesão da nação.

Percebemos, assim, que a história foi-nos imposta de forma positivista, com uma visão europeizada, preocupada, principalmente, com aspectos políticos e a ação dos homens considerados heróis. Porém, outro aspecto que é importante refletir parte da seguinte questão: atualmente, até que ponto o ensino de História ainda consegue formar a ideia de um herói nacional como condutor dos processos históricos? Pois, se atentarmos à tabela, há vinte e nove indicações de alunos que não lembram de nenhum personagem histórico estudado, situação que nos leva a refletir sobre quais as práticas de ensino de História têm sido desenvolvidas nas escolas. Estamos substituindo um ensino pautado na memorização e na apreensão de conteúdos por qual prática pedagógica?

Outro aspecto que consideramos importante é que nas últimas décadas a abertura da negociação entre esferas do governo e os movimentos sociais vem gerando um diálogo que tem proporcionado a abertura e a flexibilização dos programas escolares em relação também aos conteúdos. Nesse contexto, sujeitos, outrora deixados de lado, têm conquistado seus espaços no currículo escolar, como é o caso dos negros e índios, que através da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 vislumbram a possibilidade de terem suas histórias e culturas consideradas e visibilizadas nas escolas. Porém, sua real efetivação é um desafio complexo e vem sendo enfrentado por muitos professores e pelos próprios sujeitos que demandam essa nova realidade educacional.

Por fim, e não menos importante, questionamos aos alunos quais os conteúdos que eles estudaram em História e que tem maior relação com as suas vidas, o que nos levou a estruturar o quadro que se segue:

**Quadro 23:** Conteúdos de História mais significativos para os alunos

| Aluno A                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno B                                                                                                                          | Aluno C                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| As inovações tecnológicas que acontece na 2ª Revolução Industrial.                                                                                                                                                                                                                         | Sobre os índios.                                                                                                                 | Nenhum.                                         |
| Aluno D                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno E                                                                                                                          | Aluno F                                         |
| Nenhum.                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Nenhum.                                                                                                                          | Libertação dos escravos, os índios e o cangaço. |
| Aluno G                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno H                                                                                                                          | Aluno I                                         |
| Nenhum                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Não sei.                                                                                                                         | Nada.                                           |
| Aluno J                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno K                                                                                                                          | Aluno L                                         |
| A colonização Portuguesa.                                                                                                                                                                                                                                                                  | 2ª Revolução Industrial, pois com o surgimento do telefone e radio facilitou a vida de todos e são usados até hoje.              | Nenhum.                                         |
| Aluno M                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno N                                                                                                                          | Aluno O                                         |
| Iluminismo, Nazismo, Fascismo, escravidão dos negros "para entender e respeita ainda mais as diferenças para não ter preconceitos", os Espartanos que mataram os diferentes assim que nasciam, pois eles não seriam fortes o suficiente (e eu como deficiente física discordo plenamente). | As posições de alguns nomes históricos e revolucionários passaram para mim a coragem, e a importância da minha voz na sociedade. | Nunca pensei nisso.                             |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor– 2013.

Percebemos no quadro que a maioria dos alunos (C, D, E, G, H, I, L e O) não percebem relação alguma dos conteúdos e ensino de História com suas vidas, o que se dê, talvez, por compreenderem a educação em aspectos utilitários, pois eles não conseguem aplicar os conteúdos de História em elementos práticos dos seus cotidianos, o que lhes é

muito cobrado, principalmente quando se inserem no mundo do trabalho. Nesse sentido, perguntamo-nos: para que serve estudar História? Em se tratando dos alunos, existe uma função prática para esta disciplina? Se pensarmos a educação meramente como uma prática de formação para o mercado de trabalho, não iremos encontrar respaldo para o Ensino de História nas escolas.

Por outro lado, a educação escolar tem se constituído como um serviço social para formação dos sujeitos de maneira integral, ultrapassando as barreiras de um ensino para profissionalização. Assim, a História se apresenta como um campo de saber importantíssimo, pois relaciona o tempo atual aos tempos passados, investigando as mudanças e permanências humanas ao longo dos tempos, atuando, diretamente, na construção das identidades dos sujeitos, que quanto mais compreensão histórica tiverem, mais censo de cidadania lhes será proporcionada; mesmo porque eles poderão perceber que muitas conquistas, de hoje, são frutos de um processo histórico de luta, conforme nos esclarece Bittencourt (2001, p. 20)

O ensino de História deve contribuir para libertar os indivíduos do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Nesse sentido, podemos perceber o entendimento desta relação proposta pela História nas respostas dos alunos A, B, F, J, K, M e N, pois os mesmos conseguem associar os conteúdos às suas vivências. Nesse caso, quando o Aluno 1 afirma que “[...] as inovações tecnológicas que acontece na 2ª Revolução Industrial” tem relação com sua vida; ou ainda, quando o Aluno K responde que a “2ª Revolução Industrial, pois com o surgimento do telefone e rádio facilitou a vida de todos e são usados até hoje”, fica claro que a leitura e o uso que eles fizeram do conteúdo ensinado na disciplina de História teve um sentido e lugar na sua possível formação de cidadãos, pois compreenderam que as tecnologias da informação e comunicação, presentes no mundo de hoje, são resultados de um longo processo histórico.

O caso do Aluno B é bastante específico, pois o mesmo percebe que os conteúdos de História têm mais relação com sua vida quando tratam das questões indígenas; isso se dá porque o mesmo é descendente de índios e sua avó faz parte de uma tribo de Potiguaras, localizada na cidade de Baía da Traição, no Estado da Paraíba. Mesmo assim, de alguma forma, ele não deixa de associar o conteúdo/ensino de História com algum aspecto da sua realidade, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade, individual ou coletiva, dentro da sociedade.

Específico também é o caso do Aluno M, que tem deficiência física, e que, diante das dificuldades impostas por tal situação, associa os conteúdos de História à sua realidade. Quando relacionou o conteúdo da Grécia com os dias atuais, ao afirmar que: “Os Espartanos que mataram os diferentes assim que nasciam, pois eles não seriam fortes o suficiente (e eu como deficiente física discordo plenamente)”, ela comparou dois momentos e duas formas distintas de se enfrentar um mesmo problema – a deficiência física – e pode chegar às suas conclusões, mesmo refletindo a partir de valores culturais da modernidade. Ela se colocou como sujeito que pensa a história de forma crítica. O que converge para o que afirma Bittencourt (2001, p. 19), quando trata do Ensino de História como prática pedagógica problematizante: “A inovação que ocorre é a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se sujeito histórico’ e em sua contribuição para a ‘formação de um cidadão crítico’”.

Na escola, o Ensino de História pode contribuir na formação de alunos críticos, que possam entender e relacionar diversas realidades, tanto do tempo presente, quanto dos tempos passados; condição essencial para formação da cidadania. Ainda de acordo com Bittencourt (2001, p.20):

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino.

Compreendemos, então, que uma das formas de aproximar a História da realidade dos alunos é fazê-lo pelo viés da História Local, de forma que os mesmos possam compreender-se sujeitos históricos. Assim, muitos professores de História têm se utilizado dessa prática, com o intuito de perceber acontecimentos micros, buscando a minúcia dos dados, com a finalidade de acrescentar novos elementos à construção histórica. Como nos coloca Barbosa (2005), essa prática é uma “[...] relação entre a utilização da abordagem em escala como possibilidade de um movimento relacional entre o pormenor e o todo” (p. 46). Por isso, essas escalas de análise histórica da realidade micro ou da macro não podem ser analisadas como opostas, mas como complementares, uma vez que a perspectiva do local se apresenta como um recurso

teórico-metodológico diversificado para a construção da história. Pois, é necessário estudar a localidade, sem perder de vista sua relação com um processo maior. Podemos nos aproximar de determinada época, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo.

É preciso perceber, também, que a realidade local faz parte de um contexto mais amplo e não pode ser dissociada do mesmo, o que provocaria fragmentação e reducionismo histórico. Nos dizeres de Barbosa (2005, p. 27),

É importante estar atento para o fato de que a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional.

A partir do uso da História Local, o professor de História pode garantir aos educandos competências e habilidades que lhes garantam compreender melhor o conhecimento histórico “[...] a partir de recortes selecionados, pero integrados y conectados con el conjunto del conocimiento. Es la conjunción de la garantía del conocimiento científico con los objetivos educativos” (OSSANNA, 1994, p. 63).

Reforçando essa ideia, na esfera educacional, através da História Local, os alunos podem ter resgatada sua memória coletiva, percebendo-se como agentes históricos. Dessa forma, esses sujeitos têm consciência de si mesmos dentro do coletivo e se envolvem com sua identidade social. O que pode ser feito de maneira crítica e problematizante, a partir de sua associação com a Educação Popular, relação essa que discutiremos com mais detalhes no capítulo que se segue.

## 5 HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO POPULAR: CRUZANDO CONCEITOS A PARTIR DO DIÁLOGO

*Há homens que lutam um dia e são bons  
Há outros que lutam um ano e são melhores  
Há quem luta muitos anos e são muito bons  
Porém há os que lutam toda a vida  
Esses são imprescindíveis  
(Bertold Brecht).*

O presente capítulo visa associar a Educação Popular à História Local no Ensino de História do Ensino Médio. Nesse intento, compreendemos que o recurso do recorte local, por si só, não garante uma educação democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos, uma vez que a História Local pode cair nas teias do localismo e na troca da exaltação de uns heróis por outros. Prática que ocorreu por muitos séculos na construção da história municipal, que focava na biografia das elites locais. Além disso, da fragmentação excessiva do conhecimento a partir do recorte de análise em realidades desconectadas do contexto geral, caracterizando-se como um isolamento do fato histórico. Nesse sentido, a Educação Popular se apresenta como uma concepção teórico-metodológica de diálogo, capaz de considerar os sujeitos em suas coletividades, valorizando suas lutas sociais, investigando e denunciando as situações de injustiça; propiciando uma educação mais dialógica e política, que se manifesta em favor dos sujeitos populares.

Dessa forma, buscamos aproximar uma concepção à outra – a História Local à Educação Popular – a partir da relação entre teoria e prática, que se deu pela aplicação do projeto didático de História Local, e da análise das respostas do questionário elaborado aos alunos que participaram desse momento; no sentido de reforçar a significância de uma educação que dialogue com os saberes dos educandos, no nosso caso, uma aproximação da História Local com a História oficial ensinada nas escolas. Para tal, iniciamos com uma discussão acerca da trajetória histórica e conceitual da História Local.

### 5.1 História local: concepções teóricas

A concepção sobre o que é a história local ainda é controversa. Além de não ser uma concepção recente, ela vem sendo utilizada por historiadores de várias partes do mundo, rompendo com a ideia de que a história é exclusivamente global e teleológica. Ou seja, uma história do destino da humanidade, na qual todos caminham para um fim comum. Porém, várias são as formas de perceber e sistematizar a história local e muitos pesquisadores a

entendem a partir de recortes espaciais, como a história do bairro, do município, da região. Porém, um ponto comum entre os que a adotam é que as transformações sociais, que dão movimentos à história, ocorrem em um determinado lugar, em um determinado tempo, nesse sentido, são fenômenos locais que fazem girar “a roda” da história global.

No Brasil, a história local, na sua configuração atual, defendida por nós, não ocupa um lugar privilegiado na academia, ao contrário, tem sido entendida, muitas vezes, como uma concepção simplista, subjetiva e amadora. Frequentemente associada a uma prática entusiasta e superficial de quem a adota. Correa (2002, p. 11) nos esclarece que:

A história local tem uma posição marginal na historiografia brasileira. Sua escrita predominantemente dileitante e sua narrativa demasiado subjetiva parecem ser as principais responsáveis pelo seu descrédito em círculos acadêmicos, embora ainda seja grande a preferência que ela goza junto ao público leigo e avesso, muitas vezes, à linguagem hermética dos historiadores profissionais.

Fora do Brasil, a história local, em sua origem, passou a ser incorporada pelas novas tendências historiográficas que buscavam se opor à história exclusivamente política. Assim, essas concepções, de acordo com Fernandes (1995, p. 46), estavam

[...] filiadas à “Nouvelle Histoire”, nas suas vertentes do cotidiano, do imaginário e das mentalidades coletivas, e a História Social Inglesa, ao recuperar a experiência social de outros sujeitos históricos até então relegados pela historiografia tradicional, elegeram como objeto de estudo não mais os grandes temas, mas, sobretudo, os micro-temas, tendo como referência a História Local.

Além das influências da história das mentalidades e da história cultural, a importância dada pela história aos acontecimentos locais também pode ser associada ao surgimento da micro-história italiana, que esteve ligada ao debate intelectual das décadas de 1970 e 1980 e constituiu-se, de acordo com Vainfas (2002, p. 68), “[...] em muitos aspectos, um dos refúgios que abrigou as temáticas correntes na história das mentalidades”, pois esta não se sustentou e começou a apresentar seus primeiros sinais de desgaste.

De acordo com Levi (1992, p. 136), nesse contexto, os historiadores que aderiram à micro-história tinham a concepção de que a “[...] pesquisa histórica não é uma atividade puramente retórica e estética”. Correa (2002) afirma que o objetivo da micro-história é “[...] mostrar as limitações de modelos racionalistas para abarcar a complexidade caótica da realidade social”. (p. 15).

Conforme Vainfas (1992, p. 69-70), “[...] talvez, o livro-chave e inspirador da corrente tenha sido o de Ginzburg, *O queijo e os vermes*, que, como vimos, propôs um dos principais modelos de história cultural, sobretudo no conceito de *circularidade*<sup>27</sup>”. A obra trata da vida de um moleiro italiano, durante o século XVI, Domenico Scandella, chamado de Menocchio, um homem incomum para o contexto social em que vivia, em Montereale, zona italiana de Friuli. Sua especificidade residiu no respeito que possuía na comunidade, pois era um indivíduo autodidata, alfabetizado, que desenvolvera sua própria explicação acerca da criação do mundo por Deus. Por elaborar sua própria explicação e dogmas religiosos, constituindo sua singular cosmologia, fora julgado e condenado pela Inquisição da Igreja Católica. Para além da história de caráter micro, o que pode ser destacado em Ginzburg é a relação existente entre a cultura popular e a cultura erudita, através do conceito de circularidade, compreendendo que uma não determina a outra, mas elas influenciam-se entre si: uma relação entre o local (a cultura popular) e o geral (a cultura dominante erudita).

No entanto, compreendemos as diferenças entre micro-história e história local, e o nosso objetivo ao contextualizar a micro-história foi de referenciar sua influência na história local, mas nosso foco é discutir elementos desta última em uma relação estreita com a Educação Popular no Ensino de História. No contexto atual, o local, de acordo com Bittencourt (2009, p. 165), está diretamente associado ao cotidiano e à história de vida dos educandos, o que, segundo tal autora, “[...] possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. A História Local mobiliza a percepção do aluno com relação ao passado, buscando analisá-lo de um tempo mais imediato e familiar. De acordo com Samuel (1989, p. 220):

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

Em relação ao uso da História Local pelo professor de História, Pereira (2011, p. 3), nos esclarece que:

Ao trazer à tona acontecimentos, personagens e lugares comuns ao estudante, possibilita sua aproximação com a disciplina e faz com que

---

<sup>27</sup> “[...] termo circularidade: entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo [...]” (GINZBURG, 2006, p. 13).

perceba a relação dialética entre passado e presente. Tem como objetivo buscar subsídios que auxiliem na compreensão da história das sociedades e seus vínculos com o poder.

Por muitas vezes, existe uma ideia do local, segundo nos coloca Samuel (1990, p.227), como “[...] uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural”. Acreditamos, porém, que independente do recorte que o historiador escolha, a história local só será consistente e significativa se for trabalhada sem perder de vista as relações com as demais escalas históricas. Bittencourt (2009) nos dá o exemplo da obra *História da vida privada no Brasil*, que, apesar de tratar de temas cotidianos, não o faz de forma isolada dos contextos históricos e dos temas tradicionais. Segundo a autora: “[...] não se pretendeu a reconstituição de hábitos, gestos e amores como se estes nada tivessem que ver com a organização mais ampla da sociedade, da economia, do Estado”. (BITTENCOURT, 2009, p. 166).

Nesse sentido, compreendemos ser necessário estudar a localidade, sem perder de vista suas relações com um processo maior. Pois, é possível uma aproximação temporal e espacial entre realidades distintas; aproximar determinada época/fato/processo com a realidade mais imediata, pois, dessa forma, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo e estabelecer relações com o presente. Essa afirmação é, na verdade, como nos informa Samuel (1990, p. 229) “[...] escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo”.

Em relação à história do cotidiano, sua utilização é importante, pois, de acordo com Bittencourt (2009, p.168), ela oferece possibilidades ao aluno de “[...] visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação”.

Também não é pretensão da história local uma desconstrução da ideia do nacional, ou de que os recortes escolhidos para determinados trabalhos formem entidades autônomas e independentes do todo, mas a busca da compreensão das relações da escala local com o contexto mais global. Compreendemos que a polarização da investigação apenas por uma ótica, local ou nacional, pode desfocar a dinâmica das sociedades e das suas transformações históricas, favorecendo um lado ou outro. Segundo Manique e Proença (1994, p. 25):

Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em

termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades.

A história local proporciona, através de análises de espaços com recortes menores, novas possibilidades de redimensionar e de repensar a própria história nacional. Isso porque, na nossa concepção, a História Local, por sua natureza de investigar as especificidades, tende a tratar das diferenças e multiplicidades; já a História, de caráter geral, trata dos fenômenos sociais ao longo dos tempos uniformizando os sujeitos. Assim, de acordo com Amado (1990, p. 12-13), a importância do estudo local reside na possibilidade de:

[...] oferecer novas óticas de análise no estudo de cunho nacional, podendo apontar todas as questões fundamentais da história (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular.

Convergimos com a visão de Gasparelo (1996, p. 89), quando afirma que a história local é “[...] um princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social”. Nesse sentido, de acordo com Goubert (1988), a história local pode ser entendida como aquela que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas, como é o caso do bairro de uma grande cidade, assim como fizemos em Cruz das Armas em João Pessoa – PB com os alunos da Escola Estadual Papa Paulo VI.

Dessa forma, a história local se apresenta como recorte teórico-metodológico que busca evidenciar a ação dos grupos excluídos socialmente como os negros, analfabetos, pobres, índios, homossexuais, trabalhadores, tudo isso dentro da sua localidade, sem deixar de fazer a relação com a história globalizante e sem deixar de problematizá-la. No nosso caso específico, os alunos da escola investigada – jovens em busca de uma inserção social mais digna, de um trabalho que supra suas necessidades, com suas diferenças e semelhanças – não eram compreendidos como sujeitos produtores de História; nem se percebiam como tal. Porém, a partir do uso da História Local em sala de aula, iniciaram um processo de reflexão sobre esse processo.

Além disso, como nos afirma Barbosa (2005, p. 27), “[...] através do recurso à história local pode-se formular perguntas, suscitar questões, estabelecer a relação entre prática e teoria”, um diálogo essencial de acordo com a Educação Popular. Vale salientar que, para

além da redefinição de conteúdos e da perspectiva educacional, é preciso pensar as reais condições de ensino, observando, de acordo com Barbosa (2006, p. 64-65),

[...] a necessidade da efetivação de pesquisas especialmente visando à produção do conhecimento local e de elaboração de materiais didáticos que contemplassem uma abordagem de inclusão de protagonistas da história que efetivamente fazem parte dos espaços estudados – os professores, alunos e a comunidade local em geral.

Ao contrário da concepção tradicional de história, ao adotar uma prática referenciada na história local, o professor contribui no fortalecimento de uma identidade social coletiva e, conseqüentemente, no sentimento de pertencimento aos locais de vivências dos alunos, superando a dicotomia existente entre a produção e a transmissão dos conhecimentos, na qual os cientistas são percebidos como os que produzem os saberes e os professores como os que os transmitem, restando aos educandos incorporá-los como únicas verdades. De acordo com Neves (1997, p. 27), “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”; o que caracteriza o diálogo proposto pela Educação Popular.

Podemos, nesse sentido, esboçar nosso entendimento do que seja História Local no contexto da prática de ensino de História a partir das nossas leituras, da pesquisa junto aos alunos e da atividade docente desenvolvida ao longo dos anos. Cientes, porém, das limitações de qualquer conceituação, pois compreendemos a necessidade das críticas e da reconstruções das ideias aqui apresentadas, como qualquer outras, temporárias, mas que respondem aos nossos anseios atuais.

Nessa perspectiva, conceituamos a História Local como uma concepção teórico-metodológica que busca a construção histórica a partir de um recorte, de uma escala específica de investigação; desdobrando os meandros do lugar, levando em conta as ações dos sujeitos viventes no mesmo, considerados como agentes centrais para os processos de transformações históricas. Postura que pode ser adotada por professores de História que buscam dar significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, substituindo a ideia de uma história determinada e imposta pela concepção de que as transformações históricas ocorrem em lugares específicos, sendo importante associá-las ao cotidiano e à história de vida dos educandos, contextualizando o local, articulando-o à História global.

Essa prática favorece a aproximação entre a Educação Popular e o ensino de História, repensando e redimensionando a própria história nacional, revestindo o ensino de relevância

social e fortalecendo a identidade local coletiva dos educandos. De acordo com Horn e Germinari (2010, p. 120), não devemos tratar a história local “[...] apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas constituir-se de uma estratégia pedagógica, que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade social”. Uma concepção ativa, que tem no seu cerne a pesquisa como principal fazer pedagógico.

No nosso entender, a prática do Ensino de História, vivenciada a partir da história local, potencializa o entendimento mais crítico da realidade pelos alunos, nos seus aspectos políticos, sociais e culturais. De acordo com Rodrigues (1992, p.43),

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nele que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então comecemos a ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; comecemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação.

Nesse sentido, a história local se apresenta como ferramenta importante para a construção de um ensino de História voltado às realidades e práticas locais, pois possibilita ao aluno a compreensão do seu entorno, como afirma Bittencourt (2009, p.168), “[...] identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência [...] e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”.

Entendemos que a História Local é uma prática que precisa ser mais encorajada, discutida e amadurecida, pois ela ainda está muito restrita a grupos circunscritos de pesquisadores e de projetos acadêmicos, e nas escolas ela se manifesta em trabalhos pontuais por parte de professores. Segundo Barbosa (2005, p. 35-36),

Destacamos que a história local, como recurso teórico metodológico de abordagem para a pesquisa e para o ensino de história, apesar do crescente interesse em sua aplicação, seja na pesquisa propriamente dita, seja na sua aplicação em sala de aula, tem, no Brasil, ficado circunscrito para além de trabalhos monográficos, dissertações e teses, às iniciativas e experiências localizadas, especialmente entre grupos de pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática, produzindo materiais didáticos ou criando coletivamente projetos de pesquisa específicos e grupos de estudos.

A História Local é importante, pois evidencia a participação dos atores envolvidos no ato educativo. Alunos, professores, a escola, a comunidade evidenciam-se suas lutas e suas

participações nas transformações sociais. Associada à Educação Popular, que, de acordo com Gadotti (1994, p. 152), “[...] não ignora o estado de miséria social e política das populações marginalizadas”, a História Local valoriza a experiência cotidiana, evidenciando as lutas populares que existem e que poderão existir a partir de uma consciência histórica. Nesse sentido, reveste-se de caráter político, apresentando-se como uma perspectiva de inversão nas práticas educacionais e de mudança de concepção da própria escola. Assim, concordamos com Gadotti (1994, p. 152), quando afirma que:

A escola está inserida nesse contexto de luta, ela está inserida num movimento histórico mais geral. Cada escola, em suas próprias contradições, é uma versão local desse grande movimento histórico-social. O popular, o regional, o local, está, por isso, intimamente ligado ao nacional e ao internacional. O problema da escola pública é, em grande parte, o problema de tornar popular o “público”, de elevar o popular ao nacional. O comunitário, o popular, é um verdadeiro sinal dos tempos. Anuncia uma nova vontade política, que recoloca o Estado a serviço da população, e não o contrário.

Mesmo cientes da importância da utilização da História Local no Ensino de História, tanto para crianças, quanto para jovens, existem dificuldades que tornam essa prática uma missão difícil de ser realizada. Nesse sentido, destacamos alguns desafios para concretização da história local no ensino de História, de acordo com Fonseca (2006, p. 128):

- a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados não possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o Estado são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo;
- a naturalização e ideologização da vida social e política da localidade. O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata. O conceito de comunidade, por exemplo, é amplamente utilizado, de forma que pode servir para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, dominação e resistências que permeiam os grupos locais;
- o espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos. Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes, nos currículos oficiais de alguns municípios: “a origem e a evolução do município e do Estado”, “os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região”. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região;
- as fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de

estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local.

Associado a esses desafios, podemos elencar, também, o saber constituído pelos alunos a partir da televisão, ainda, um dos maiores meios de comunicação de massa e que, de alguma forma, incorpora-se ao imaginários dos educandos, sendo, muitas vezes, introduzidos aos temas trabalhados em sala de aula de forma secundária. Filmes e noticiários influenciam na apreensão dos conteúdos de História e, segundo Rocha (2002, p. 145), além disso, não é rara “[...] em desenhos animados e até mesmo em filmes veiculados pela televisão, a superposição de diferentes épocas, povos e personagens. Alguns transpõem, por exemplo, valores, formas de governo, construções e indumentárias de estilo medieval para um tempo futuro”. Nesse sentido, em relação à formação de valores pelos meios de comunicação, o autor nos esclarece:

A História é, assim, apropriada pela indústria do entretenimento, que inscreve, a seu modo, marcas cognitivas e valores que, ao povoar o imaginário de crianças e adolescentes, contribuem para forjar a visão de mundo de uma ampla parcela da coletividade. (ROCHA, 2002, p. 145).

Atualmente, percebemos, também, a influência da internet na formação dos saberes, principalmente das redes sociais, constituindo-se como espaços, tanto de construção de novos saberes, como de disseminação de concepções ideológicas, que também influenciam diretamente nos conteúdos em sala de aula.

Esses desafios podem ou não dificultar a vida do professor no trabalho com a história local, porém não são determinantes para o abandono da mesma como prática pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que os benefícios alcançados no resultado de sua utilização superam suas limitações e nos indicam caminhos a serem trilhados. Além disso, trabalhar com a história local, permite atingirmos metas fundamentais na formação da identidade e cidadania dos alunos. Segundo a concepção de Fernandes (1995):

a) Partir do concreto para o abstrato, do que já se conhece para o que se quer conhecer, caracterizando-se como um método indutivo.

b) Incorporar as experiências de vida dos alunos à história, que ocorrem em um lugar específico, na sua localidade.

c) Inserir o aluno na realidade do passado da sua comunidade, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do mundo em que vive e que virá a intervir.

d) Preparar melhor o aluno para uma inserção futura na sociedade, com participação ativa e compreensão das instituições democráticas.

e) Permitir o contato do aluno com fontes locais (museus, arquivos, bibliotecas, fontes orais), o que o familiariza com métodos de pesquisa.

Nessa perspectiva, compreendemos que a adoção da história local como concepção teórico-metodológica no fazer docente requer uma série de cuidados, pois, sua simples utilização, sem uma preocupação crítica do professor, não garante a contextualização e a significação dos conteúdos. Para tanto, é preciso partir do diálogo com os educandos, considerando seus conhecimentos, mas buscando a apropriação dos saberes escolares pelos mesmos. No nosso entender, é esse diálogo o principal ponto de aproximação entre a História Local e a Educação Popular.

## **5.2 História local e Educação Popular: concepções comuns**

Para desenvolvermos esse tópico, partimos da nossa investigação teórica, mas também dos resultados obtidos com o Projeto Didático de História Local, descrito no capítulo metodológico. Nesse sentido, utilizamos os depoimentos de 15 (quinze) alunos que participaram do Projeto e responderam a um questionário sobre a experiência da produção do ebook da História de Cruz das Armas e sobre a História Local. Essas respostas, que expressam suas percepções acerca da localidade e do Ensino de História, servem para reforçar a associação entre Educação Popular e História Local. O número de quinze (15) alunos é uma amostra dos participantes do projeto, escolha que se deu por considerarmos suas respostas as mais relevantes no sentido de abarcar a compreensão dos demais sujeitos; mesmo porque seria inviável apresentar as respostas de todos os educandos que se envolveram direta e indiretamente no projeto e que responderam ao questionário.

Nesse sentido, nomeamos esses sujeitos como aluno x, sendo o x um número de 1 a 15. Nessa divisão, os Alunos, de 1 a 5, são cursistas do primeiro ano do Ensino Médio; Alunos, do 6 a 10, cursistas do segundo ano do Ensino Médio; e, por fim, Alunos do 11 a 15, cursistas do terceiro ano do Ensino Médio.

Delineamos, desde então, uma aproximação das concepções teórico-metodológicas da Educação Popular com a perspectiva do Ensino de História, pelo viés da História Local. Práxis que busca problematizar a colonialidade histórica, presente em nossas salas de aula, e que valorize os contextos locais, que visibilize as vivências e as culturas populares a partir do olhar dos alunos, sem que para isso se realize uma fragmentação das realidades. Entendemos,

assim, que essa proposta é uma prática válida de diálogos entre o texto e o contexto, entre a história global e as várias histórias locais. Tal atitude é pautada na perspectiva de Educação Popular, que, historicamente, já vem valorizando essa práxis.

Em consonância com a proposta da História Local, que busca valorizar o contexto das vivências populares, suas culturas e suas lutas, a Educação Popular se caracteriza como uma concepção de educação que procura, constantemente, problematizar as relações sociais e democratizar as historicidades dos segmentos excluídos e oprimidos. Nos dizeres de Torres e Gadotti (1994, p. 8), a Educação Popular

[...] é um *paradigma teórico* que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Esse conceito, elaborado há vinte anos, continua válido em sua essência, pois indica a preocupação da Educação Popular com as classes mais pobres e negligenciadas pelos grupos dominantes; além disso, ele converge com o que Brandão (2006) afirma sobre a Educação Popular, a partir de sua associação com a escola pública, como modelo alternativo ao estabelecido:

Frente a um modelo de origem européia, internacionalizado como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizando como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a educação popular emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 75).

Apesar da atual inserção da Educação Popular em algumas experiências do sistema estatal e formal de ensino, ela surgiu como uma alternativa contrária à educação mantida pelo governo. Seu objetivo era confrontar-se com os projetos educativos escolares, que mais moldavam do que emancipavam os sujeitos, situação que, de certa forma, ainda persistente nos dias de hoje.

De acordo com Torres e Gadotti (1994, p. 8), a partir da década de 1950, “[...] a *educação popular* surge como alternativa política-pedagógica para confrontar-se com os

projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares” e, depois de vários anos de lutas e produções na área, muitos pesquisadores a compreendem como uma concepção que se pretende ser “[...] uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos”. (TORRES e GADOTTI, 1994, p. 9).

Para esse paradigma, que é político, mas que também é pedagógico, a história é de essencial importância para contextualizar as lutas e vitórias e, conseqüentemente, colaborar com os mais diversos grupos sociais na valorização do sentimento de pertencimento e na construção de suas identidades sociais coletivas. Freire (2002) alerta para a importância da conscientização no processo educativo, para que este não seja um fenômeno, historicamente, autônomo, mas sempre vinculado às realidades. Aliás, o estudo das estruturas, conjunturas, processos e contextos mais locais são categorias teóricas da História, que tem como um de seus objetivos estabelecer relações entre essas esferas.

Freire, que desenvolveu seus pressupostos para a alfabetização de adultos, defendeu que uma educação problematizadora deve relacionar o texto com a realidade vivida, e a escola deve aproximar o que se ensina com a cultura local, relação que compreendemos, não só ser possível de ser adotada em qualquer etapa de ensino, mas essencial que se estabeleça, pois, mais do que sua proposta de alfabetização, a essência das ideias de Freire permeia a emancipação dos sujeitos, sejam eles jovens ou adultos.

A leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002). Em sua trajetória intelectual, Paulo Freire valorizou a história e a historicidade como campos essenciais para uma educação libertadora e dialógica. Segundo ele, a importância do ato de ler para o aluno deve estar refletida na importância de ler e compreender o mundo e seus meandros, de ler e entender a sua própria história. Em suas obras, Freire buscou valorizar o processo de apropriação e construção da história, inclusive, dando ênfase a importância das histórias do lugar, de acordo com Freire (2002, p. 33):

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de estórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área.

Percebemos uma ligação da História Local com a visão freiriana de educação, pois, nos dois casos, a vivência dos alunos é de suma importância no aprendizado dos educandos, ressignificando as informações que eles aprendem na escola, dialogando com os espaços sociais em que vivem, revestindo-se de um valor significativo. Assim, a educação vivenciada a partir da realidade torna-se importante e, conseqüentemente, mais acessível e democrática, porém deve ser conectada com a realidade global, com a história estrutural, pois, só assim, será essencial na busca de uma cidadania plena.

Entendemos, assim, que a historicização do lugar era considerada por Freire, um elemento essencial para uma educação problematizadora, principalmente por levar em consideração os oprimidos como sujeitos históricos e não receptores passivos de uma história oficial.

Seguindo com a nossa proposta de trabalho, depois de discutirmos sobre a História Local e a Educação Popular; temos uma questão essencial a responder: como esses dois paradigmas se relacionam? A partir desse questionamento, perseguimos uma sistematização que relacione esses dois campos de saberes que são muito próximos nas suas concepções, mas que têm sido teorizados por áreas acadêmicas diferentes: a Educação Popular pelas “ciências” da Pedagogia e a História Local, pela História.

Tanto a Educação Popular, quanto a História Local, nesse sentido, têm intenções de contribuição na construção coletiva de saberes significativos e na formação de alunos/sujeitos conscientes do processo educativo. O que, metodologicamente, é possível a partir da participação dos segmentos sociais populares, que representam uma maioria social, no conjunto das etapas e realizações de um projeto educativo.

A Educação Popular, enquanto paradigma educacional, mesmo com muitas resistências, tem alcançado seu espaço no meio acadêmico e nos fazeres educacionais de muitos docentes. Já a História Local ainda precisa ocupar seu espaço, ao menos no campo do fazer pedagógico dos professores da Educação Básica, uma vez que sua utilização ainda é muito pontual nas escolas.

Nesse sentido, as ideias que se seguem têm por finalidade contribuir para a associação entre a concepção de Educação Popular, o recurso metodológico da História Local e o Ensino de História, compreendendo estar colaborando para o processo de construção de uma educação mais justa e democrática, que leve em conta as mais diversas realidades sociais possíveis. Nesse sentido, a Educação Popular se configura como o que Esclarín (2005, p. 19) destaca: “[...] uma concepção que defende a vocação histórica de cada homem e de cada

mulher como construtores do futuro”; defesa também presente no Ensino de História pautado na História Local.

Diante do exposto acerca da história local e da Educação Popular, buscamos discutir a seguir seus principais pontos de aproximação teórico-metodológicos, partimos dos elementos que Torres e Gadotti (1994, p. 9) chamam de *intuições originais da educação popular* e que nos convidam a ser otimistas com relação ao futuro da educação, e refletem uma recusa da visão do conhecimento do colonizador.

A partir das reflexões tratadas até aqui, realizamos a associação entre História Local e Educação Popular, levando em conta as percepções dos alunos do Ensino Médio sobre o Projeto Didático de História Local de Cruz das Armas e de sete (07) considerações que compreendemos serem comuns às duas concepções as quais enumeramos a seguir:

1. A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa;
2. A educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;
3. A luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação;
4. A defesa de uma educação para a liberdade, preconização da vida democrática;
5. A recusa do autoritarismo, que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);
6. Uma prática educativa que relacione o local com o global;
7. A noção de uma educação aberta aos conhecimentos populares e que se coloque para a vida.

Esses sete pontos elencados, aqui, serão refletidos nos tópicos que se seguem, a partir relação entre História Local e Educação Popular. Destacamos que, o diálogo que evidenciamos e compreendemos como essencial à prática educativa e ao Ensino de História, está presente em todos os tópicos elencados acima. Assim, o diálogo ao qual nos referimos não está apenas associado a uma conversa, mas às diversas relações e possibilidades de construção do conhecimento.

### **5.2.1 A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa**

A Educação Popular, entre outras preocupações, se ocupa e reflete acerca do conhecimento, da sua natureza, do seu valor e de seus limites, caracterizando uma prática gnosiológica, pois não se restringe ao estudo sistemático do saber científico. Mas,

compreende que o conhecimento é vivido e construído nos mais diversos espaços sociais e temporais; na feira livre, no chão da escola, nas igrejas, nos movimentos de cultura e em outros grupos sociais; ontem, hoje e amanhã, nunca da mesma forma, mas sempre com elementos comuns. Espaços sociais, esses, considerados e valorizados pela História Local como lugares de construção histórica dos alunos; o que se caracteriza como um ponto comum entre Educação Popular e História Local.

Essa prática gnosiológica foi apontada por Freire (2011), como uma ação da educação libertadora, contrária ao ato de “depositar” conhecimentos no aluno, como se este fosse uma tábula rasa, mas como um sujeito mediatizado pelo mundo. É uma ampliação do conceito que se tinha acerca de educação que agora precisa ser pensada como elemento essencial para toda a vida dos alunos, conforme nos esclarece Brandão (2002, p. 191):

Uma educação centrada no fornecimento instrumental de conhecimentos e habilidades para uma suposta “formação para o futuro” tem sido cada vez mais pensada agora como uma *contínua*, uma *permanente* atividade de *educar-se* e *estar se educando* para a capacidade de tornar mais fecunda e mais consciência a vivência pessoal e interativa de pessoas. Para viver cada momento disto, tal como isso pode e deve ser integralmente experimentado em cada ciclo de cada existência humana. E eu quero aqui “socializar” a própria face interior da ideia de *ciclo da vida*. Pois ele envolve o presente absoluto e também o processo de transformações de uma pessoa em sua irreversível individualidade, o que em nada tem a ver com o seu “individualismo”. Envolve o mesmo, na referência a grupos interativos de pessoas, de que um bom exemplo é uma “turma de alunos de uma sala de aulas”. Envolve, finalmente, o âmbito ampliado da vida coletiva de círculos mais estendidos de pessoas na construção sempre inacabada da própria vida social.

A Educação Popular se preocupa com a validade do conhecimento em função do sujeito cognoscente, daquele que busca conhecer o objeto de estudo, assim o que se ensina na escola só tem sentido a partir da relação que o aluno faz com os conteúdos, da relação que mantém com os mesmos.

Essa mesma característica permeia a História Local, uma vez que, a partir dela, os sujeitos investigam sua própria história, mantendo uma relação estreita com os conteúdos, com o conhecimento que eles estão investigando. É uma prática educativa articulada com a vida juntamente com a transformação social, e que busca ultrapassar os muros da escola, pois se pretende humanizadora, conforme nos coloca Pereira (2010, p. 118):

Sua Proposta vai mais além, pois se situa a partir de uma análise da natureza humana, da sociedade humana construída enquanto processo histórico, do conhecimento enquanto conteúdo cultural fundamental ao processo de

libertação e da educação enquanto instrumento ou recurso necessário e importante para a vida social e para a humanização.

Para exemplificarmos o que estamos refletindo, buscamos nas falas de nossos sujeitos uma aproximação entre a teoria aqui discutida e a realidade vivenciada por eles em suas vivências educativas. Nesse sentido, quando questionamos aos alunos que experienciaram uma educação pautada na História Local, a partir da produção do livro da História de Cruz das Armas, se os mesmos se identificaram com a história construída no livro resultado do Projeto e como eles perceberam essa relação, obtivemos as respostas estruturadas no quadro que se segue:

**Quadro 24:** Identificação dos alunos com a prática pedagógica da História Local

| Aluno 1                                                                                                                                                           | Aluno 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aluno 3                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Porque está falando do bairro onde eu nasci e cresci e todos os lugares situados eu já estive, então em todos os momentos eu me identifiquei com esse livro. | Sim, na parte " Lugares de Memórias", assim cito o exemplo da Escola Papa Paulo VI, pela sua história, pelas suas reformas, pelo o nome que a escola tinha inauguração em abril de 1958 que teve o nome de Escola Estadual de João Pessoa, e hoje tem o nome de Papa Paulo VI, hoje a escola, está maravilhosa, professores ótimos etc... | Sim. Por que a historia também se faz no nosso bairro.                                                                                                                                                            |
| Aluno 4                                                                                                                                                           | Aluno 5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aluno 6                                                                                                                                                                                                           |
| Sim, devido ao meu catolicismo frequentando sempre a Igreja de São José.                                                                                          | Acho que todos que leram está obra se identificaram nem que seja com uma linha, como não se identificar com a mostra do que passei a vida escutando os meus pais e avós e tios relatarem. Festas locais que eles se divertiam e nos hoje não temos a oportunidade de vivenciar.                                                           | Não sei ao certo se identificar-me seria a palavra correta, mas, diria que ele me fez lembrar conhecimentos que mesmo conhecendo-os, já não lembrava. Como por exemplo: O Ronco da Abelha, o Quebra-Quilo, e etc. |
| Aluno 7                                                                                                                                                           | Aluno 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aluno 9                                                                                                                                                                                                           |
| Sim, Na entrevista do aluno João e Maria, em que a moradora disse que muita coisa mudou, pois sempre ouvi o mesmo de meus parentes mais velhos.                   | Sim, pois ela fala do lugar atual onde moro, estudo e a igreja na qual frequento.                                                                                                                                                                                                                                                         | Achei interessante ver a historia do campo da graça, me identifiquei com o assunto abordado sobre o campo.                                                                                                        |
| Aluno 10                                                                                                                                                          | Aluno 11                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Aluno 12                                                                                                                                                                                                          |
| Me identifiquei com a história da Dona Maria de Fátima, que diz: " Enquanto os bandidos estão na rua, nós cidadãos de                                             | Sim. Na parte que dona Maria De Fatima fala em termo da melhorar no bairro.                                                                                                                                                                                                                                                               | Sim. Na parte das entrevistas. Não tenho a idade das pessoas entrevistadas porém mantenho as mesmas opiniões.                                                                                                     |

|                                                                          |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| bem, estamos trancados dentro de nossas casas, por medo de sair na rua". |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Aluno 13</b>                                                          | <b>Aluno 14</b>                                                               | <b>Aluno 15</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Sim, na parte dos moradores parece muito com a história dos meus pais.   | Sim, no Teatro Juteca, pois acompanhei a luta dos moradores para sua reforma. | Por ser um bairro onde quase todos os dias tenho que passar, acabo me identificando com toda sua história, as igrejas onde sempre vejo fiéis, o cemitério onde quase todo dia presenciamos velórios, a vizinha que participa dos eventos da escola entre outros momentos onde acabamos convivendo com o bairro. |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor - 2014

O quadro aponta então para a possibilidade da relação entre História Local e Educação Popular, pois parte de uma prática educativa pautada em um recorte histórico local e que coloca o aluno como um sujeito cognoscente relacionado com o conteúdo com o qual ele está investigando.

Quando o Aluno 1 afirma que se identificou com o livro da História de Cruz das Armas, porque ele diz “[...] está falando do bairro onde eu nasci e cresci e todos os lugares situados eu já estive, então em todos os momentos eu me identifiquei com esse livro”, ou quando o Aluno 5 afirma que “Todos que leram está obra se identificaram nem que seja com uma linha, como não se identificar com a mostra do que passei a vida escutando os meus pais e avós e tios relatarem”. Os mesmos estão fazendo uma associação direta do conteúdo do livro com suas realidades sociais e com suas vivências individuais. Independente do grau de complexidade das suas reflexões, eles se colocaram como sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível, que é a história do lugar onde vivem. Nesse caso, os sujeitos citados mantêm uma relação direta com o objeto de conhecimento, o que torna a educação uma prática mais significativa, próxima da realidade de cada um deles, fazendo com que os mesmos se sintam sujeitos produtores de conhecimento.

Mesmo o Aluno 15, que não mora no Bairro de Cruz das Armas, mas estuda na Escola Papa Paulo VI, refletiu sobre sua identificação com o lugar, com o espaço pesquisado, passando a desenvolver uma identidade com o mesmo, uma vez que vivencia muitos momentos sociais na escola.

Compreendemos então, que a prática educativa pode e deve ser trabalhada a partir das vivências humanas, das suas experiências, que são históricas, culturais e políticas; fazer

pedagógico defendido tanto pela História Local quanto pela Educação Popular. De acordo com Pereira (2010, p. 119):

É nessa experiência que ocorrem as relações corpo consciente ou consciência e mundo, subjetividade e objetividade, relações cujas consequências tornam homens e mulheres seres de compreensão, de conhecimento, de comunicação e de ação, na temporalidade da existência humana.

A partir do exposto, percebemos então que a prática educativa não se realiza apenas na escola, ela é intrínseca às vivências sociais, começa na família, adentra a religião e a religiosidade; além o mundo do trabalho. Está presente nos movimentos sociais e sindicatos, nas praças e diversos locais comunitários; de forma conflituosa e contraditória, mas aglutinando pontos de vista comuns aos sujeitos.

Em relação à Educação Popular, o ato de conhecer não se restringe à transmissão de um saber, este tem que ser questionado, problematizado e discutido acerca de seus valores, de suas naturezas, de suas intenções. E esse fenômeno acontece nas relações entre educador e educandos, mediatizados pelo mundo; o que percebemos na fala do Aluno 8, ao afirmar que se percebeu na prática educativa baseada na História Local: “[...] pois ela fala do lugar atual onde moro, estudo e a igreja na qual frequento”; ou quando o Aluno 14 afirma que se reconheceu “no Teatro Juteca, pois acompanhei a luta dos moradores para sua reforma”. Relatos que apontam e reforçam uma relação entre Educação Popular e História Local; constituindo-se como uma prática educativa libertadora, que recorremos a Freire (2011, p. 94) para discuti-la:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como atuação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Já Brandão (2002), ao relacionar o ato de aprender aos processos vitais do ser humano, busca ampliar o sentido que tem sido atribuído ao conhecimento, que passa a ser entendido como uma prática que não é exclusiva da ciência, mas que se vivencia em vários espaços e

que é responsável pela interconexão entre vida e processo cognitivo. De acordo com Brandão (2002, p. 363):

A pedagogia múltipla diferenciadamente praticada nas escolas é um elo de maior importância em todo este fluxo de intercomunicações. Mas é preciso partir do princípio de que ela não é a única e de que a escola é um entre os muitos cenários de realização da vida do conhecimento. Por outro lado, a pedagogia escolar não deve abrir mão do crescente valor central de seu lugar em uma humanidade para a qual o saber-e-aprender tendem a ocupar uma posição cada vez mais essencial. Ensinar-aprender deixa de ser algo episódico e instrumentalmente destinado a (aprender para) e se torna uma inevitável e nuclear experiência humana com o seu valor-de-ser situado em si mesma. No mundo em que nos toca viver, passam e passarão cada vez mais pela educação e, de maneira especial, pela escola, os elos e os feixes de uma múltipla atividade de enlaces e de criações relacionadas ao conhecimento e ao aprender a conhecer.

Assim, a Educação Popular é, por sua natureza, uma prática pedagógica com marcante viés filosófico de questionamento, que não aceita o outro como receptáculo do conhecimento, mas que compreende a prática educativa como um ato dialógico, problematizante e político, e que se intercomunica com os vários cenários de produção da vida e do conhecimento, inclusive dentro da escola. Por isso, na concepção de Educação Popular, faz-se necessário não só aprender, mas compreender a razão de ser do que se aprende. Esclarín (2005, p. 57), afirma que a Educação Popular tem como característica

[...] uma pedagogia enraizada na experiência, que evite as formulações abstratas e axiomáticas, para comprometer-se com a construção de um sistema educativo vinculado aos problemas do contexto histórico-social específico.

Partindo dessa perspectiva, a proposta de História Local a partir da Educação Popular, rompe com a concepção de história nacional – mesmo retornando a essa escala de observação – pronta e acabada, um conhecimento inquestionável que é depositado nos educandos, pois está vinculada aos problemas do contexto histórico-social específico dos educandos. Assim, a história, que é objeto cognoscível, passa a mediatizar a construção do conhecimento entre educador e educando, pois deixa de ser abstrata e distante para ser concreta e próxima, e não mais um fim em si mesmo. Nos dizeres de Barbosa (2005, p. 38),

Em princípio, temos que, se o sujeito adquire ou tem o conhecimento histórico, isso propiciará a consciência da sua identidade social, levando-o a ação. Seria a interação entre o conhecimento e a ação – conhecimento para a ação. O local é, pois, o espaço de atuação dos sujeitos históricos. Na realidade, o que significa o fazer da própria história.

Nossa compreensão é de que, assim como a Educação Popular, a História, enquanto campo de conhecimento importante, deve ser pensada e construída em conjunto e não imposta sob uma perspectiva elitista e autoritária. No Ensino de História, a perspectiva local possibilita a aproximação do aluno com seu contexto, com a sua história; propiciando, segundo a autora supracitada, a consciência de sua identidade social. Essa proposição se apresenta como uma ligação para o ponto a seguir.

### **5.2.2 A educação como construção e não meramente como transmissão do conhecimento**

Recentemente, mesmo com muitas mudanças em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, que se configuram de maneira mais ativa, a realidade do nosso sistema educativo escolar tem se caracterizado por sua forma narrativa e dissertativa para transmissão de conteúdos considerados mais importantes para a sociedade pelos grupos dominantes, que têm papel preponderante na elaboração dos documentos oficiais e na escolha dos saberes escolares; afastando a ideia de fatos históricos neutros, que existem por si sós. Nesse contexto, o historiador também tem papel preponderante, o que nos esclarece Carr (1996, s/p), quando afirma que

O historiador é necessariamente um selecionador. A convicção num núcleo sólido de fatos históricos que existem objetiva e independentemente da interpretação do historiador é uma falácia absurda, mas que é muito difícil de erradicar.

Porém, é preciso compreender que a História e o Ensino de História, em termos de conteúdos, se constituem sempre a partir de escolhas, seja de quem organiza o currículo oficial, seja de quem está na escola, ministrando as aulas. É nesse sentido que cabe ao professor romper com a prática bancária de educação; uma concepção que Freire (1987, p. 33) caracteriza como:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Através da narração no Ensino de História, são “depositadas” histórias de heróis e seus feitos imprescindíveis, suas conquistas e proezas nobres; o que se configura como uma prática elitista e verbalista de educação. Segundo essa concepção bancária, cabe aos educandos

decorar os fatos, memorizar os feitos e reproduzi-los quando solicitado pelo professor, principalmente, através do momento de avaliação. Essa realidade implica em fatos históricos que não têm significado para os educandos e que, pelo contrário, inferioriza seus feitos e os consagra como incapazes, bestializados ou preguiçosos. Dessa maneira, a educação formal impõe uma história que os educandos devem receber, pacientemente, memorizar e repetir. Nesse sentido, Fernandes (1995, p. 4-5) denunciava que o Ensino de História vem sendo marcado

[...] pela regência de alguns poucos homens e mulheres e também um número reduzido de selecionados e grandes acontecimentos. Assim, aprendíamos determinados fatos históricos e seus respectivos personagens, tais como a Independência do Brasil e D. Pedro I, a Guerra do Paraguai e o Caxias, a Abolição dos Escravos e a Princesa Isabel, a Proclamação da República e o Marechal Deodoro da Fonseca. Nós, o conjunto da população, assim nos ensinavam os livros didáticos, não tínhamos participação no cenário da História.

Carretero (1997), também aponta para essa questão, ao evidenciar o papel secundário das disciplinas “teóricas” ensinadas nas escolas:

De fato, qualquer professor sabe que a visão que os alunos possuem da sua matéria limita-se a “decorar”, “copiar do livro”, “fazer resumos” e coisas semelhantes. Pelo contrário, supõe-se que a atividade de solucionar problemas e raciocinar está reservada às matérias como a Matemática e as Ciências Naturais. É lógico que essa visão é aplicada ainda com maior rigidez no momento de avaliar os requisitos necessários para ser aprovada na matéria. Infelizmente essa concepção é compartilhada com frequência por alguns professores e inclusive pelos pais. Assim, por exemplo, se um aluno é reprovado numa matéria como Matemática, é provável que seus pais resolvam proporcionar-lhe a ajuda de um professor particular. No entanto, se esse aluno tiver sido reprovado em Ciências Sociais ou em História, a única ajuda que ele receberá consistirá em insistir que estude, já que essas matérias não apresentam problemas especiais de compreensão. (CARRETERO, 1997, p. 23-24).

É preciso considerar, porém, que essa concepção vem sendo discutida e revista pelos educadores da área e que o próprio PNLD já apresenta um desenho atual em relação ao livro didático e seus conteúdos, que vêm incluindo sujeitos outrora deixados de lado. Como é o caso dos índios, das mulheres ou dos afrodescendentes. Tais modificações vêm sendo construídas, ao longo do tempo, de forma lenta, mesmo porque as mudanças conceituais interferem e sofrem interferências dos valores sociais. Esse processo de transformação, segundo Carretero (1997), não se dá a partir da simples exposição do novo conceito aos

alunos, mas é preciso que haja uma reestruturação cognitiva importante. De acordo com Carretero (1997, p. 21):

Nessa reestruturação conceitual influem negativamente alguns dos desvios habituais que nós, seres humanos, utilizamos quando processamos uma informação. Será essa reestruturação a mesma no caso das Ciências Naturais e na História? Lamentavelmente, não dispomos de pesquisa a esse respeito, mas tudo faz supor que no caso do conhecimento social e histórico, a resistência à mudança será muito maior devido à influência dos valores.

No entanto, uma parcela significativa de quem ensina História e uma parte dos livros didáticos ainda apresentam o ranço desse ensino verbalista e narrativo, que tende a se tornar chato e tedioso para os alunos, distante de suas realidades; pois se caracterizam como uma doação de saberes àqueles que nada sabem, conforme nos aponta Freire (1987, p. 33),

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

É nesse sentido que pensar a Educação Popular e a História Local como formas de doação de saberes é uma concepção da qual buscamos nos afastar e, pelo contrário, acreditamos na vasta produção de uma maioria excluída dos processos formais de educação e que cria, cotidianamente, estratégias de inteligências que são inerentes às suas vivências.

Dessa forma, tanto a Educação Popular quanto a História Local têm como proposta a construção conjunta de conhecimentos e a valorização das diversas culturas, das diversas formas de pensar o mundo e de resolver problemas. Segundo Brandão e Assumpção (2009, p. 34), a Educação Popular “[...] não é um ‘método conscientizador’, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções”.

O recorte de História Local, que se coaduna com a Educação Popular, nessa perspectiva, pode contribuir com a superação da “educação bancária” e da História como conscientização e disseminação narrativa de ideais da superioridade dos atos dos grandes heróis nacionais, pois o espaço local passa a se constituir como ponto de referência, no qual são consideradas ações individuais e coletivas, que dialogam constantemente, com outras histórias. Dessa forma, entendemos e defendemos que, tanto a Educação Popular quanto a História Local são concepções educativas que incentivam o fazer, a participação e a construção do conhecimento, colocando no centro de suas análises os sujeitos e suas lutas e conquistas sociais, cotidianas e históricas, assim os mesmos deixam de ser receptores passivos

e passam à condição de produtores e agentes reflexivos de suas histórias. Seguindo essa linha de raciocínio, quando questionamos aos alunos: se eles pudessem mudar a forma como o Ensino de História é trabalhado nas escolas o que eles transformariam? Obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 25:** Propostas dos alunos para inovações no Ensino de História

| Aluno 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno 2                                                                                                                                   | Aluno 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Que nós alunos pudessemos aprender mais sobre nossa história, nossos bairros para que dessa forma pudessemos entender a história de um todo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Não mudaria nada, pois o ensino de história na escola está ótimo.                                                                         | Incluiria mais debates.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Aluno 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno 5                                                                                                                                   | Aluno 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Prefiro não opinar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Deixaria as aulas mais dinâmicas, procuraria saber sobre história próximas o que nos possibilitaria ir descobrir a história pessoalmente. | Não mudaria nada não. É necessário conhecer de tudo um pouco, tudo o que aprendemos é importante. Senão fosse importante, porquê estudaríamos? Seria desnecessário. História é cultura! E em relação ao ensino, o meu professor não deixa que a aula seja chata, então isso ajuda bastante no desenvolvimento da aula. |
| Aluno 7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aluno 8                                                                                                                                   | Aluno 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Não sei se mudar seria a palavra correta, apenas alteraria algumas coisas, diminuiria as vezes em que passamos por exemplo, estudando a vida dos maias astecas, ao invés de estar estudando as histórias que realmente são importantes para o nosso viver, sobre nossas raízes, sobre o lugar que vivemos. É claro! que essas histórias são importantes, afinal, precisamos obter informações sobre outras culturas, outros povos, isso é importante para a vida, é a história geral, melhor dizendo, todos devem saber sobre isso também. | Adicionaria mais coisas do cotidiano.                                                                                                     | Mudaria os livros, quero livros mais detalhistas e menos mascarados com farsas políticas.                                                                                                                                                                                                                              |
| Aluno 10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aluno 11                                                                                                                                  | Aluno 12                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Mudaria as aulas, que na maioria das vezes são somente dentro de sala. Eu sugeria visitas a lugares históricos do nosso estado. Aprenderíamos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Fazia Passeios pra conhecer lugares antigos.                                                                                              | A forma de como é transmitido a História, acho muito formal e sem graça. Poderíamos contar História assim como as pessoas contam sobre suas vidas, de                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                   |                             |                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| muito mais, se visitássemos lugares que tenham histórias pra serem contadas.                                                      |                             | forma divertida.                                                                                                                   |
| <b>Aluno 13</b>                                                                                                                   | <b>Aluno 14</b>             | <b>Aluno 15</b>                                                                                                                    |
| Deixaria as aulas didáticas mais divertidas,e faria mais aula de campo assim os alunos se interessariam mais no conteúdo passado. | Deixaria-a mais específica. | Eu optaria por diminuir a teoria e aumentar a pratica da historia,a busca do aluno por sua história e pela história da comunidade. |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor

Se atentarmos para as respostas dos alunos no quadro anterior, perceberemos que apenas os alunos 2 e 6 não entendem ser necessárias mudanças no Ensino de História, pois acreditam que essa prática atende suas necessidades e que é importante conhecer o conteúdo ensinado e também estão satisfeitos com o professor. Além desses dois sujeitos, o Aluno 4 preferiu não opinar sobre essa pergunta.

Seguindo rumo contrário dos três alunos supracitados, os outros sujeitos da pesquisa apontaram necessidades para mudança na prática do Ensino de História, como nos sugere o Aluno 1: “Que nós alunos pudessemos aprender mais sobre nossa história, nossos bairros para que dessa forma pudessemos entender a história de um todo”. Essa afirmação – de um aluno que participou do projeto de construção de uma história do seu bairro – nos remete à associação entre Educação Popular e História Local, relação importante na superação de uma prática bancária de educação, pois insere os educandos na pesquisa pela investigação de suas realidades.

A partir da associação entre Educação Popular e História Local, o professor de História deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento histórico, que passa a ser construído pelo viés do diálogo, evitando assim a dissociação do local com o resto do mundo e considera os saberes dos alunos, que passam a entender a História a partir de uma construção, a qual se dá também pela interação dos alunos com o meio social em que vivem, deixando inclusive, as aulas mais dinâmicas, conforme nos coloca o aluno 5, ao opinar sobre o Ensino de História: “Deixaria as aulas mais dinâmicas, procuraria saber sobre história próximas o que nos possibilitaria ir descobrir a história pessoalmente”.

Essa colocação do aluno nos faz questionar, inclusive, se a educação precisa ser uma prática tediosa e enfadonha para os educandos, como se só fosse proveitosa se for fruto de árduo trabalho. Ao contrário, a prática do Ensino de História, a partir da História Local, entre outros elementos, pode se constituir como um fazer prazeroso para os sujeitos, pois abre a possibilidade de ampliar o espaço da sala de aula, que já é cansativo e tedioso muitas vezes.

Na escola, segundo Delval (2006, p. 70), “se contrapõe a atividade escolar ao repouso, à brincadeira e aos momentos de lazer”. Nesse sentido, concordamos que a atividade educativa é um fazer trabalhoso e árduo, mas que, mesmo assim, pode se tornar uma prática prazerosa, conforme nos coloca Delval (2006, p. 71): “A educação, portanto, pode tornar-se uma atividade prazerosa, o que não significa que não tenha de ser trabalhosa, mas o trabalho em que nos envolvemos voluntariamente pode dar prazer, embora exija também esforço”. Ainda segundo o autor, que tem seu foco na educação de crianças menores, mas que não descarta que suas ideias sejam coerentes para a educação em todas as faixas etárias:

Precisamos fugir de um ensino puramente verbalista, procurando fazer com que o aluno relacione o que aprende com a experiência cotidiana, o que é especialmente importante no caso de crianças menores, que não conseguem perceber por si sós o significado do conhecimento escolar, mas que podem fazê-lo facilmente se forem ajudadas e se puderem partir de sua própria experiência. (DELVAL, 2006, p. 74)

Esse modo de fazer e pensar a educação proporciona uma desterritorialização dos espaços de aprendizado, conforme nos colocam Siqueira, Cardoso e César (2012, p. 164):

Ocorre de certa forma, uma desterritorialização dos espaços de aprendizado, visto que sem eliminar a aula expositiva e os exercícios de sala de aula, aprende-se e ensina-se História em muitos espaços e por muitos meios: pela ida ao museu, ou exposição de artes, pelo uso de um vídeo, por uma pesquisa ao programa em multimídia, por leituras paradidáticas ou revistas e jornais, etc.

Essa concepção de que a educação se faz a partir das vivências dos alunos é uma compreensão que se encontra presente tanto na Educação Popular quanto na História Local, além disso foi uma fala recorrente nas respostas dos alunos participantes do Projeto, como bem podemos perceber no quadro anterior.

Outro fator importante que pode ser efetivado a partir da relação entre Educação Popular e História Local diz respeito à ampliação das fontes primárias para os alunos, que encontram nos livros suas principais, ou únicas, fontes de consultas. Ampliação que é considerada pela historiografia, principalmente a partir da abertura que a Nova História e a História Cultural proporcionaram aos historiadores para que pudessem usar como fonte: uma carta, um desenho infantil, objetos de uso pessoal de determinada família, o relato de um idoso, patrimônios históricos, entre outras.

No caso do projeto didático de História Local que realizamos, os alunos entraram em contato com as fontes documentais mais diversas, como a pesquisa oral, o uso da internet e a

própria visitação aos locais investigados; superando também a exclusividade da prática pedagógica expositiva, deixando a aula mais prazerosa. Necessidade tal apontada pelo Aluno 10, ao relatar que “[...] mudaria as aulas, que na maioria das vezes são somente dentro de sala. Eu sugeria visitas a lugares históricos do nosso estado. Aprenderíamos muito mais, se visitássemos lugares que tenham histórias pra serem contadas”. Essa é uma das vantagens em se trabalhar a partir da História Local, conforme nos coloca Fernandes (1995, p. 78):

O recurso às fontes locais (arquivos, museus, bibliotecas, monumentos, história oral, etc) permite familiarizar o aluno com o método de pesquisa, possibilitando-lhe o exercício da produção do conhecimento histórico desde as séries iniciais do 1º grau, além de sensibilizá-lo acerca da necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural de sua comunidade, numa proposta de educação patrimonial.

Ou ainda, o que nos apontam Schmidt e Garcia (2003, p. 233) em relação à História Local: “Enquanto estratégia pedagógica, o trabalho com a História Local no ensino de História indica algumas possibilidades ou estratégias, como a exploração de arquivos locais, do patrimônio, da estatutária, da toponímia e da imprensa local”.

Podemos perceber, a partir do quadro anterior, que a maioria dos educandos sente a necessidade de um Ensino de História que dialogue mais com seus espaços sociais e que aconteça de forma mais prática, sem abandonar a teoria, elemento importante para a educação. É preciso compreender que as transformações têm respaldo nas experiências vivenciadas no cotidiano, pois a teoria, por si só, não dá conta das realidades, conforme nos coloca Martins (2000, p. 63):

O vivido é mais [...] é a fonte das contradições que invadem a cotidianidade de tempos em tempos, nos momentos de criação [...]. Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo [...]. É na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível.

Entretanto, o ato de explicar os conceitos e conteúdos da História exclusivamente de forma verbal, ainda é uma realidade muito presente na instituição escolar brasileira, o que se concretiza não apenas por uma escolha do professor, mas também pela estrutura precária que lhe é proporcionada.

Nesse caso, faltam aos docentes material didático, tempo de planejamento, condições salariais, apoio pedagógico escolar, entre outros elementos. Por outro lado, o diálogo só é possível a partir da mudança de postura dos professores, que precisam adentrar mais as

vivências dos alunos e incentivá-los a investigar suas realidades, a partir de uma concepção educativa problematizante como é o caso da Educação Popular e sua relação com a História Local.

### **5.2.3 A luta por uma educação emancipadora e questionadora da ordem estabelecida**

A prática educativa oficial estabeleceu-se historicamente por um sectarismo e por um caráter conformador das situações de exploração e buscou travar, constantemente, uma luta na tentativa de formar cidadãos convictos de seus deveres sociais, com uma identidade que lhes é imposta através de ideologias e símbolos nacionais. Esses elementos foram forjados por uma colonialidade eurocêntrica e que objetivam a transformação de homens, mulheres, crianças e idosos em sujeitos passivos, mantendo a ordem das coisas, escondendo os conflitos sociais sob o tapete da harmonia e da homogeneização dos indivíduos.

Nesse sentido, o Ensino de História, enquanto campo de saber oficial, a princípio, pode parecer ingênuo e desinteressado, mas o conhecimento da história pode e tem sido utilizado, na maioria das vezes, como uma forma de controle e de dominação social a partir da transmissão de conteúdos escolares propositalmente selecionados para fortalecer a identidade dos cidadãos que se pretendem formar. Nesse sentido, manter a ordem já estabelecida é um dos objetivos do Estado nas sociedades estruturadas em segmentos sociais antagônicos. Para isso, o conhecimento da História tem se apresentado como uma das formas de controlar os sujeitos mais pobres, criando uma falsa noção de paz e estabilidade entre os grupos sociais, que sustenta a exploração da mão de obra para o processo de produção de bens. Segundo nos coloca Chesneaux (1995 p. 28-29),

Nas sociedades de classe, a história faz parte dos instrumentos por meio dos quais a classe dirigente mantém seu poder. O aparelho de Estado procura controlar o passado, simultaneamente, no nível da política prática e no nível da ideologia [...]. As classes dirigentes e o poder do Estado freqüentemente apelam ao passado de modo explícito: a tradição, aí incluídos os seus componentes culturais específicos, a continuidade e a história são invocados como fundamentos do princípio de sua dominação.

É o que Fontana (1998) chama de legitimar a ordem estabelecida. Ele afirma que, desde o início do surgimento da História, sua principal, porém não única função social é a de manter o controle da situação, de dominar o outro. Para isso, ela se utiliza de vários meios, como a genealogia, os poemas, as fórmulas rituais, os provérbios, entre outros, como elementos de legitimação do poder. Ainda segundo Fontana (1998, p. 15),

Desde os começos, nas manifestações mais primárias e elementares, a História tem tido sempre uma função social – geralmente a de legitimar a ordem estabelecida –, ainda que tenha tendido a mascará-la, apresentando-se com a aparência de uma narração objetiva de acontecimentos concretos.

Na prática educativa recente, o Ensino de História buscou manter a ordem estabelecida através da evidência dos atos dos heróis nacionais ou da importância do sentimento de nação, com o incentivo ao culto das comemorações cívicas. Dessa forma, a História esteve, ao longo dos tempos, associada diretamente ao poder, ao ato de controlar os sujeitos, conforme nos coloca Falcon (1997, p. 61): “História e poder são como irmãos siameses – separá-los é difícil; olhar para um sem perceber a presença do outro é quase impossível”.

Como extensão dessa perspectiva de história conformadora, constituiu-se, em nosso país, um ensino e uma educação que impõe uma docilização dos sujeitos, a partir de uma razão ou norma moral de validade universal, que conforma uma cultura como inferior e ignorante e exalta um saber intelectual, imposto como superior, verdadeiro e absoluto. Nesse contexto, a História é uma disciplina que atua diretamente na manutenção das memórias, pois é ela que exalta ou omite os fazeres de sujeitos e grupos sociais que são ensinados nas escolas. E, essa materialização da imposição de ideias através da História tem ocorrido na área do ensino, principalmente na Educação Básica, etapa na qual estão inseridos sujeitos em processo de formação intelectual.

Porém, essa imposição sempre encontrou e, ainda hoje, encontra resistências e forças que buscam a liberdade e a conscientização do seu estado de explorados para, a partir de então, lutar contra essa situação de exploração. Segundo Freire (1987, p. 12) é “[...] a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. A conscientização, citada por Freire, é um elemento característico da Educação Popular, pois ela parte do princípio de que os sujeitos para superarem a opressão a qual são submetidos, precisam ter consciência da realidade na qual estão inseridos, o que se dá a partir de um processo educativo crítico; concepção que permeia também a História Local, pois quando os alunos investigam os espaços de suas vivências, podem compreender melhor o mundo, comparar seu lugar a outros lugares, questionar as diferenças sociais e culturais nos diversos espaços sociais, além de investigar os motivos de injustiças de perto.

Compreendemos então, que o professor de História deveria ser formado para atuar nessa direção, de se perceber como sujeito histórico e contribuir para que os alunos, mediatizados pelo mundo em que vivem, também se percebam como tal e possam assumir esse papel na sociedade. É uma nova prática, na qual ensinar História ganha um significado

diferenciado, pois precisa dar sentido à prática pedagógica a partir do cotidiano dos alunos, na perspectiva de construção de uma escola-cidadã. Compartilhamos da ideia de que a escola é, por um lado, reprodutora, a partir do momento em que trabalha com os conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, por outro lado, ela é transformadora, a partir do momento em que promove uma apropriação crítica do conhecimento escolar, pois seu objetivo é a melhoria de qualidade de vida da sociedade global (PENTEADO, 1994).

Convergingo nessa direção, na prática educativa mais atual, o Ensino de História tem buscado abrir seu leque de possibilidades para a incorporação de saberes que questionam a ordem estabelecida, o que se pode explicar, entre outros motivos, pela pressão dos movimentos sociais ou mesmo pela maior participação dos professores nas discussões acerca da definição do currículo escolar; interferindo diretamente nele, uma vez que a legislação tem permitido sua flexibilização.

Esses movimentos contra a imposição educacional têm surgido ao longo da história, alguns são silenciados e esquecidos, mas outros se impõem e mantêm-se como perspectiva emancipadora de educação, como é o caso da Educação Popular, bastante discutida e concretizada em muitos espaços. E a História Local que vem buscando efetivação da sua prática educativa; uma vez que já existe uma legislação que a vislumbra, mas que, com exceção do Ensino Fundamental nos anos iniciais, sua concretização ainda é incipiente e suas experiências têm se resumido a casos isolados, como talvez seja este.

Para essa efetivação da História Local na prática, consideramos importante que ela se faça levando em consideração os pressupostos da Educação Popular, que se caracteriza como uma concepção educacional que busca romper com a dominação política, social e cultural por valorizar a participação das classes populares na construção constante da história. Uma perspectiva pedagógica que, assim como a História Local, desvela aos educandos que eles, segundo Freire (1987, p. 16):

[...] pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Assim como a História Local, a Educação Popular é um fazer político e pedagógico pautado na pergunta, na problematização constante, no sentido de inconclusão da história e no permanente movimento de busca, de libertação, na dignidade de viver de todos pode respaldar a postura teórica que envolve a História Local, impedindo assim que esta caia nas armadilhas

do localismo e da fragmentação da prática pedagógica, afastando-se da perspectiva de ensino do local apenas pelo local.

Cada libertação, cabe destacar, resulta de uma síntese, de uma ação concreta, pautada na reflexão. Uma busca que apresenta respostas mais consistentes quando não se realiza apenas pela ótica da história universal, mas quando proporciona o diálogo entre as vivências locais e as escalas mais gerais, partindo da primeira para a segunda, uma interação entre o conhecimento e a ação, pois entendemos que o local é o espaço de atuação dos sujeitos históricos, e é nele e a partir dele que conhecemos o mundo. A partir da investidura nessa prática pedagógica, o aluno tem a possibilidade de ampliar seu leque de conhecimentos e suas percepções políticas e críticas, conforme nos coloca Schmidt (2007, p. 233):

Esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento. Desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas nos espaços nacional e internacional.

Nesse sentido, a História Local e a Educação Popular têm como ponto de referência o território e suas territorialidades/temporalidades, de onde partem as ações práticas dos indivíduos e da coletividade na direção do entendimento do todo, do mundo, na descoberta do outro, que é igual, mas que é também diferente. De acordo com Bourdin (2001, p. 13):

[...] é na escala local, na do bairro, da cidade ou da microrregião que alguns problemas da vida diária podem ser regulados, por exemplo, os que se referem à organização dos serviços públicos. A solidariedade e a sociabilidade podem se desenvolver dentro de redes muito dispersas, mas são muitas vezes mais fáceis de criar quando se apóiam na vizinhança. Enfim, o quadro local pode servir para se organizarem grupos muito unidos, ou coalizões para a ação.

Dessa forma, a dominação é superada pelo conhecimento e reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito histórico e pela importância de seus fazeres políticos, sociais e culturais, fatores transformadores da realidade social e que são camuflados pelo Estado e pelos grupos dominantes como ignorantes e sem importância. O conhecimento de si e de seu espaço possibilita a organização coletiva dos sujeitos e de espaços de socialização e solidariedade que fortalecem a luta popular pela melhoria de sua qualidade de vida, da superação das injustiças e do respeito a sua cultura, configurando novas modulações, onde:

Nessas modulações, a história local pode viabilizar uma outra escrita para a História do Brasil, pondo em xeque a própria construção da categoria Brasil como unidade territorial, política, nacional. Nesse ponto, a história local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos lócus de exercício de poder, ostentados por uma escrita da história comprometida com a fundação de uma consciência nacional. (GONÇALVES, 2007, p. 182).

Essa nova escrita considera as diversidades, respeita os vários sujeitos e suas especificidades locais, mesmo fazendo a relação com o currículo comum previsto por lei, a relação entre História Local e Educação Popular localiza os sujeitos em seus espaços sociais; desconstruindo a falsa ideia de homogeneidade brasileira que descaracteriza as várias culturas existentes ao longo do extenso território nacional. A esse respeito, Fernandes (2005, p. 380), converge para o que defendemos quando afirma que: “Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado”, o que se caracteriza como um elemento de colonização educativa.

Nesse contexto, uma prática educacional que considere os alunos como sujeitos; suas heterogeneidades e diferenças como elementos essenciais para compreender as relações sociais dos mesmos, é um fazer necessário para a escola enquanto instituição que produz conhecimentos, aspecto abordado e defendido pela Educação Popular e que é apontado por Esteban (2007, p. 14):

O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos.

A partir dessa perspectiva do Ensino de História Local pautado na Educação Popular, o aluno pode se perguntar: por que minha história não é contada nos livros didáticos? Por que existem sujeitos que são submetidos a outros? Por que os que mantêm a ordem estabelecida buscam continuar constantemente no poder? Estes e outros questionamentos aproximam os alunos de um posicionamento crítico da realidade, insere-os socialmente como cidadãos críticos, configurando a escola como uma instituição efetivamente cidadã, o que pode culminar em um questionamento essencial. Como superar essa realidade de desigualdade entre os sujeitos?

#### 5.2.4 A defesa de uma educação para a libertação, preconização da vida democrática

A partir do reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito histórico, a busca dos oprimidos é de se libertar dessa condição, de romper com a exploração e preconizar a vida democrática. A superação dessa condição, porém, não implica a tomada da posição do dominador, mas da busca de igualdade de direitos e de uma convivência social justa. Uma pedagogia que, segundo Freire (1987, p. 17):

Tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Partindo dessa concepção político pedagógica de educação, concebemos a História Local como recorte metodológico capaz de propiciar uma reflexão acerca da condição de oprimido através da articulação entre conhecimento e identidade social dos seus agentes. O que favorece a constituição do sentimento de pertencimento e de superação da condição de oprimido, sem que para isso, o indivíduo se torne opressor. Nesse sentido, compreendemos a identidade social como um elemento que pode proporcionar um equilíbrio importante na superação da condição do oprimido, e que se manifesta a partir do sentimento de pertencimento dos alunos ao lugar em que vivem. De acordo com Neves (1997, p. 15):

Identidade social, [...], implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como sujeito da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é também, objeto da história (ciência). A identidade social é, portanto, um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação.

Essa identidade social que implica na consciência de si, proporciona a percepção do sujeito enquanto oprimido e na busca pela liberdade, que canaliza os alunos para a superação da condição de oprimidos; superação esta que não pode ser individualista, nem tampouco, pode gerar outro opressor, mas contribuir na libertação democrática do grupo social ao qual o indivíduo pertence. É por isso, que a Educação Popular está pautada na coletividade, mesmo que não descarte os fenômenos individuais, mas ela pressupõe a luta dos vários grupos sociais, que ao reconhecerem-se enquanto tais encontram o motor na busca pela libertação. É uma concepção que ainda precisa ganhar espaço na educação pública, que apesar de ter

avanzado no sentido de flexibilizar e tornar mais crítico o currículo, ainda não dá conta das diversas realidades dos sujeitos, conforme afirma Brandão (2002, p. 11): “[...] a educação que aí está existe fora de tempo e de lugar; está defasada e não corresponde, há muito tempo, aos modelos de vida dos mundos sociais da atualidade”.

Creemos que a mudança que ansiamos para educação ainda é uma realidade distante e que vai se configurando de maneira gradual na medida que os movimentos organizados vão pressionando o Estado por políticas públicas de abertura da escola para novos saberes, que não vêm apenas da academia, mas de suas mobilizações, e que se constituem como o reconhecimento da sua força social. Além disso, é importante o entusiasmo dos professores para a concretização da democratização da educação, não apenas no sentido do acesso, mas, principalmente, da qualidade e do reconhecimento de todos como sujeitos históricos. Precisamos, nesse sentido, de uma educação diferenciada da que está posta, conforme nos aponta Brandão (2002, p. 11):

[...] é indispensável pensarmos em uma educação inovadora, radicalmente diferente, uma educação capaz de motivar primeiro e, depois, depois, de formar pessoas desejantes de estarem sempre aprendendo, pessoas criativas, capazes de transformarem a partir do que aprendem e do como aprendem.

Se a relação entre História Local e Educação Popular não se constitui como um fazer educativo que transforme a realidade como um todo, esse elo se configura como uma experiência que inspira mudança na prática pedagógica do professor de História, que pode motivar seus alunos ao mundo da descoberta a partir da pesquisa histórica de seus espaços locais, realizando, pedagogicamente, o que a Educação Popular entende como leitura do mundo, como o descortinar das realidades, fomentando a formação das identidades sociais desses sujeitos. Nesse sentido, em termos metodológicos, Schmidt e Garcia (2003) apontam uma vantagem em relação ao Ensino de História, a partir da História Local no que diz respeito à compreensão da historicidade:

O trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele - próximos/ distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais. (SCHMIDT E GARCIA, 2003, p. 232).

Essa identidade social, proporcionada e compreendida pela História Local, não suprime a condição de indivíduo enquanto ser único, contraditório e conflituoso dentro das lutas e ideias das quais o grupo a que pertence defende, mas ela considera os pontos que unem os sujeitos ao grupo como um todo, na configuração de sua identidade social, constituindo uma relação entre indivíduo e grupo; propiciando a intervenção histórica de forma consciente e comprometida com a justiça social, sem desconsiderar os anseios pertencentes à individualidade dos entes educativos.

No espaço escolar, a História Local proporciona a ligação entre os conteúdos trabalhados e as vivências dos educandos, constituindo-se em uma práxis pedagógica crítica, que sugere, inclusive, a intervenção dos educandos no processo histórico. De acordo com Barbosa (2005, p. 39-40):

Na perspectiva da história local, essa composição da identidade social calcada numa práxis histórica, considerando que a ligação entre conhecimento e ação nos espaços de vivência do sujeito – que é sempre local – é imprescindível à condução de intervenções no processo histórico de forma mais consciente e comprometida.

A História Local se configura, então, como uma prática pedagógica de superação, não só dos sujeitos e suas condições de oprimidos, mas também da própria metodologia tradicional que ainda é muito presente em nossas escolas. A esse respeito, Bittencourt (2009, p. 121) compreende que:

[...] o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa-para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento.

Podemos compreender, então, que a História Local, convergindo para o que defende a Educação Popular, se caracteriza como uma visão de história que concebe que o fortalecimento necessário para a superação da condição de oprimido reside na percepção de si mesmo, mas que a liberdade só será possível a partir da preconização da vida democrática, que acontece com a participação de todos e da superação das contradições e dos conflitos internos. Neste sentido, podemos repensar o espaço institucionalizado da educação, da escola,

e do ensino, em uma relação contextualizada social e temporalmente e não como uma estrutura distante da realidade, como se fosse um fenômeno estranho à sociedade. É aí que reside um grande desafio para a escola: superar o isolamento social no qual ela se encontra.

Nesse sentido, quando o Aluno 5 ao se referir ao Ensino de História, afirma que “deixaria as aulas mais dinâmicas, procuraria saber sobre história próximas o que nos possibilitaria ir descobrir a história pessoalmente”, ele está reivindicando um direito que lhe é inerente, que é o conhecimento histórico de si e de seu entorno. Já o aluno 7, responde a mesma pergunta da seguinte forma:

Não sei se mudar seria a palavra correta, apenas alteraria algumas coisas, diminuiria as vezes em que passamos por exemplo, estudando a vida dos maias astecas, ao invés de estar estudando as histórias que realmente são importantes para o nosso viver, sobre nossas raízes, sobre o lugar que vivemos. É claro! que essas histórias são importantes, afinal, precisamos obter informações sobre outras culturas, outros povos, isso é importante para a vida, é a história geral, melhor dizendo, todos devem saber sobre isso também.

Compreendemos, a partir da resposta do aluno acima, que é preciso repensar a prática pedagógica do Ensino de História, levando em consideração não apenas os saberes curriculares oficiais, que também são importantes (no caso da resposta do Aluno 7, ele exemplifica com o exemplo da história dos Maias e Astecas), mas que para eles também é importante conhecer a própria história, suas próprias raízes. Em termos legais, o currículo escolar das instituições no país deve se constituir de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, que tem o objetivo de dar conta da diversidade cultural existente no vasto território brasileiro, porém, na prática e sem generalizações, o que prevalece é a reprodução do currículo oficial ou a transmissão dos conteúdos presentes nos livros didáticos.

Entretanto, a relação História Local e Educação Popular pode contribuir no projeto de educação, que vem sendo construído historicamente, e que possibilita a percepção de que “A subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não-reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer”. (ESTEBAN, 2007, p. 15). Essa relação e esse diálogo ocorrem na escola pública, espaço de mobilização de saberes e lugar privilegiado de disputa dos projetos sociais, conforme nos informa Esteban (2007, p. 16): “A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa”.

### 5.2.5 A recusa do autoritarismo que surge das hierarquias entre o professor que sabe e o aluno que tem que aprender

Vivemos em um contexto histórico, que pelo processo de globalização e da expansão das tecnologias de informação e comunicação, é denominado cenário da sociedade da informação e comunicação, mas que Gadotti (2003) prefere denominar de sociedade aprendente, em uma referência à expansão dos espaços de aprendizagens para além do ambiente escolar e da celebração de uma educação centrada no ato de aprender e não mais de ensinar. Nesse contexto, a função clássica de instrução atribuída aos professores é colocada em questão. Dessa forma, a função docente passa a ser entendida e praticada de forma mais complexa e, de acordo com o que nos informa Gadotti (2003, p. 6), “O professor precisa saber organizar o seu trabalho e orientar o do aluno a organizar o seu, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ser ético, continuar sua formação.”.

Essa formação passa a ser entendida como uma prática constante, que se estende ao longo da vida, o que torna os professores infundáveis alunos, aprendentes constantes que precisam, de acordo com os quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, saber ser, saber aprender, saber conviver e saber fazer. Saberes que devem estar presentes na prática dos professores e estimulados nos alunos, que não só passam a ser entendidos como aprendentes para a vida, mas também para toda a vida.

Essa ruptura na prática docente enquanto elemento exclusivo de transmissão já era apontada por Freire na sua *Pedagogia do Oprimido*, quando ele defendia a ideia do educador educando e do educando educador, no sentido do diálogo entre o saber popular constituído no aluno com o saber acadêmico, característico da prática docente. Nesse sentido, a palavra-chave nessa concepção é o diálogo, elemento que aproxima os sujeitos, conforme nos expõe Freire (2011, p. 83):

Em verdade, não seria possível à educação bancária problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

O que Freire nos aponta é uma mudança de perspectiva em relação à prática docente que já vinha sendo questionada há tempos e que agora é ampliada. Essa mudança e ampliação da função do professor passa a ser incentivada e cobradas em meio ao contexto da chamada sociedade aprendente, por isso alguns autores apontam para uma crise na prática docente, pois os educadores passam a perguntar-se qual seria seu real papel na sociedade atual, onde os alunos têm acesso à informação a partir dos meios de comunicação de massa ou mesmo da internet, que disponibiliza de maneira fácil um verdadeiro universo de dados sobre os mais variados assuntos. De acordo com Hagemeyer (2004, p. 71):

Em relação ao aluno, o acesso ao conhecimento se dá concomitantemente à influência da mídia (televisão, Internet, revistas, cinema, vídeos etc.) e das relações que se dão na sociedade, como os grupos de amigos, as tribos urbanas com valores específicos e maneiras peculiares de vestir, a música, o futebol, a igreja e outras.

Nesse contexto, que ainda apresenta outros fatores de influência no trabalho do professor, como é o caso da economia e da cultura, “[...] a profissão docente, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade”. (HAGEMEYER, 2004, p. 70). Assim, os docentes passam a entender o aluno como um sujeito sem interesse pela educação, que não respeita a autoridade do professor, que passa a questionar a validade de sua própria prática no atual contexto, pois não aceita a recusa da imposição dos saberes que outrora eram válidos, mas que hoje não têm maior aproximação com as realidades dos alunos. Por outro lado, o autor aponta também a altivez e o ideal de luta de muitos professores, que acreditam na importância de seu trabalho. De acordo com Hagemeyer (2004, p. 72):

Embora estejamos frente a dados tão preocupantes, sabemos que há um grande contingente de professores que permanece ativo em sala de aula, incluindo os que conservam seu ímpeto de luta e ideal, o que reafirma a urgência de um trabalho de reorganização e suporte à profissão docente.

Reorganização que, no Ensino de História da escola pública, pode ser mediada pelo diálogo entre a História presente no currículo oficial e a História Local e sua associação com a Educação Popular. Isso porque, a Educação Popular esteve mais próxima da prática pedagógica escolar, mesmos em descartar o processo de ensino e aprendizagem em outras instituições, quer sejam movimentos sociais, sindicatos, cooperativas; enfim, é uma perspectiva teórico-metodológica que busca romper com a hierarquia da educação bancária, centrada na figura do professor como detentor do único conhecimento possível e que percebe o aluno como uma tabula rasa, pronto para ser preenchido com informações, como se ele não

tivesse nenhuma experiência de aprendizagem extracurricular e como se o professor não pudesse aprender nada com seus educandos.

Nessa perspectiva, a Educação Popular, por sua natureza, se constitui em uma concepção educativa que se preocupa com o diálogo constante entre professor e aluno, contrariando a educação que se pauta apenas na transmissão de informações, respeitando o saber do educando e levando em conta suas vivências locais, suas culturas e suas realidades sociais, numa perspectiva política e questionadora, uma idealização que também está presente na História Local, pois aqui, o professor aprende uma história que não foi ensinada na academia, que é a história do lugar dos seus alunos, suas culturas e sociabilidades. É a valorização da experiência local e que foi defendida por Freire (1996), quando questionou o desinteresse de muitos professores em relação aos saberes locais historicamente construídos na prática comunitária dos alunos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 16).

Percebemos nesse sentido, que a história local e a Educação Popular estão intimamente próximas em suas naturezas, no que diz respeito a suas concepções de educação. Como não relacionar essas duas posições educativas que têm como foco o diálogo da disciplina cujo conteúdo é trabalhado em sala de aula com as questões sociais vivenciadas pelos educandos? Acreditamos que, dessa forma, os conteúdos terão significado, responderão às angústias e aos anseios dos alunos, contribuindo com a efetivação dos objetivos atitudinais propostos para o Ensino de História e, conseqüentemente, na formação de cidadãos críticos, sujeitos para além da conformação imposta pelas classes dominantes. Comungamos, assim, dos questionamentos de Freire (1996, p. 17):

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária

"intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Educação Popular e História Local, no nosso entendimento, complementam-se à medida que realizam o diálogo entre o saber escolar e das comunidades circunvizinhas e seu saber social, considerando o que sabem os educandos, os professores, os pais, ou seja, todos os envolvidos nos processos comunitários e educativos escolares.

De um lado, a Educação Popular propõe uma educação crítica que busca a formação do cidadão, através da leitura da palavra e da leitura do mundo. Do outro, a história local propõe um ensino de História diferenciado e que, segundo Fernandes (1995), parte do concreto para o abstrato, possibilita a incorporação das experiências da vida dos alunos que se dão num “*lócus*” específico, permita a inserção do aluno na realidade do passado local, permita o contato do aluno com as instituições locais e seus modos de funcionamento; além de possibilitar o acesso às fontes locais (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, etc.) e proceder às demais relações de escalas.

Nesse sentido, percebemos duas concepções que, por muito tempo, caminharam desarticuladamente entre si, mas que comungam de muitos elementos comuns, o que nos faz questionar e defender que as duas possam ser relacionadas tanto em termos práticos, como a partir de uma aproximação teórica.

### **5.2.6 Uma prática educativa que relacione o local com o global**

A relação que propomos entre História Local e a Educação Popular não tem o intento de descartar o currículo oficial escolar; mas tratá-lo a partir de associações com a realidade, com o mundo social dos alunos. Nessa relação, a História Local busca investigar o processo histórico do lugar do entorno da escola, da relação dos alunos com esse espaço, o que pode ser feito sem que se perca o vínculo com o conteúdo escolar ou sem cair nas armadilhas do localismo. Essa prática se dá quando não se trabalha o local como componente da compreensão do todo, mas apenas a partir dele mesmo, de forma isolada, como se não existissem outras realidades.

Relacionar o local com o global torna-se essencial para conexão das escalas de análise das realidades espaciais; ação que interliga o micro ao macro e o macro ao micro. Nesse sentido, a história do Brasil não é entendida em sua existência enquanto elemento desconectado da realidade ou como acontecimentos que se dão independente dos sujeitos

sociais, mas como uma história que contém dentro de si inúmeras possibilidades de construções históricas locais que precisam ser visualizadas e discutidas, o que pode ser feito no âmbito da educação escolar, através do ensino da História.

Em relação ao significado do que seja escala, Barbosa (2005) a destaca como um instrumento de medida correspondente à variação de grandezas. Ela acrescenta que a escala é muito utilizada na área da Matemática para o “[...] dimensionamento a gosto e necessidade de quem vai operá-la e do que se pretende representar numa relação de proporções ou distâncias vinculadas à matriz concreta de um todo”. (BARBOSA, 2005, p. 46).

Os historiadores têm se utilizado dessa prática, com o intuito de perceber acontecimentos micros, buscando a minúcia dos dados, com a finalidade de acrescentar novos elementos à construção histórica. Como nos coloca Barbosa (2005, p. 46), essa prática é uma “[...] relação entre a utilização da abordagem em escala como possibilidade de um movimento relacional entre o pormenor e o todo”. Por isso, essas escalas de análise histórica, da realidade micro ou da macro, não podem ser analisadas como opositoras, mas como complementares, em que a perspectiva do local se apresenta como um recurso teórico-metodológico diversificado para a construção da história. Pois, é necessário estudar a localidade, sem perder de vista sua relação com um processo maior. Podemos nos aproximar de determinada época, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo. É preciso perceber que a realidade local faz parte de um contexto mais amplo e não pode ser dissociada do mesmo, o que provocaria fragmentação e reducionismo histórico. Nos dizeres de Barbosa (2005, p. 27),

É importante estar atento para o fato de que a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional.

Essa compreensão de investigar a história a partir de outras escalas de observação tem seu potencial ampliado a partir dos historiadores da micro-história, que não entendem esse olhar do micro como o recorte do todo em *pedaços*, como se fossem parte de um quebra-cabeça, mas mudar a própria perspectiva de análise, levando em conta o que pensam e fazem outros sujeitos. Ao se referir a micro-história, Revel (1998, p. 20) nos aponta que:

Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas

umentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável).

Em se tratando da História enquanto disciplina escolar, ela também pode ser trabalhada a partir da análise do micro, de um recorte espacial que se aproxime mais das vivências dos alunos, dessa forma vai ser tratada a partir de um outro olhar, diferente da concepção proposta nos livros didáticos. A análise em escala micro deve ser empreendida a partir da ideia de afastamento do modelo comumente aceito, que está associado à história social em escala macro, pois, dessa forma, ela rompe com os hábitos adquiridos e torna possível uma revisão crítica dos instrumentos e procedimentos da análise da história social (REVEL, 1998, p. 20). Através da história local, os alunos podem ter resgatada sua memória coletiva, percebendo-se como agentes históricos. Assim, esses alunos têm consciência de si mesmos dentro do coletivo e se envolvem com sua identidade social.

Quando tratamos da História apenas pelo viés macro, podemos deixar escapar elementos que dizem respeito aos comportamentos, às várias experiências sociais, e à própria constituição das identidades de grupos que se organizam em escala micro. Essa consideração das experiências sociais e a valorização da identidade social dos vários sujeitos estão presentes na concepção de Educação Popular, que compreende homens e mulheres a partir do seu contexto histórico, o que nos permite relacionar História Local e Educação Popular enquanto campo de saberes convergentes.

A partir dessa perspectiva, quando perguntamos aos alunos partícipes do Projeto didático de História Local se eles compreendem ser importante relacionar a história geral, que é mais trabalhada na escola, com a história de recorte local, obtivemos as mais diversas respostas, destacando as que consideramos mais relevantes, estruturando o quadro a seguir:

**Quadro 26:** Importância do diálogo entre História Local e História Global

| Aluno 1                                                                                                                                                                 | Aluno 2                                                                                                                                                                                                                      | Aluno 3                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Por que dessa forma podemos ver amplamente como tudo começou e entender um pouco mais não só sobre o bairro, mas sua fundação e interligar assim a história geral. | Sim, pois só assim sabemos mais um pouco sobre nosso bairro, como ele era antigamente, a história dele, os lugares etc... e como hoje em dia é, mudaram algumas coisa, e pioram em outras, como a violência que está grande! | Sim. Porque só assim irei conhecer mais sobre o meu lugar de origem, onde aconteceram tantos marcos importantes que eu nunca imaginei que teriam surgido dessa maneira relatada pelo livro de História Local. |
| Aluno 4                                                                                                                                                                 | Aluno 5                                                                                                                                                                                                                      | Aluno 6                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                 |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| É de grande importância a história do bairro contada desde a sua fundação até os tempos atuais.                 | Sim. Há curiosidades neste ebook que provavelmente as pessoas não saibam.                  | Claro que sim. De certo modo em geral, a história de todos os bairros passam a fazer parte da história "mundial". Ela não pode ser esquecida em momento algum. Assim como outras histórias, as dos bairros são essenciais para a nossa cultura e informação pessoal. |
| <b>Aluno 7</b>                                                                                                  | <b>Aluno 8</b>                                                                             | <b>Aluno 9</b>                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Porque a história geral, é o princípio de tudo, e depois a história vai sendo moldada e obtendo uma outra cara. | sim, pois o ponto de partida do conhecimento deve ser de si mesmo e depois onde se vive.   | De extrema importância, pois devemos conhecer a história de onde moramos e como tudo chegou até aqui.                                                                                                                                                                |
| <b>Aluno 10</b>                                                                                                 | <b>Aluno 11</b>                                                                            | <b>Aluno 12</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Sim, porque outras pessoas que não tem conhecimento do bairro, passam a saber mais sobre ele.                   | Sim. Por que aprendemos a conviver com o passado e o presente da história para nossa vida. | Sim. Há curiosidades neste ebook que provavelmente as pessoas não saibam.                                                                                                                                                                                            |
| <b>Aluno 13</b>                                                                                                 | <b>Aluno 14</b>                                                                            | <b>Aluno 15</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Sim, pois ela faz parte da história da cidade, mais que as vezes não é estudada.                                | Sim, pois mostra que alguns fatos ocorreram em consequência de outros.                     | A história do bairro depende da história geral, por isso é de extrema importância mesclar as duas histórias pois elas se complementam                                                                                                                                |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor

Podemos perceber, conforme o Quadro anterior, que, de maneira geral, os alunos que vivenciaram a investigação histórica a partir de suas realidades, não só concordaram na importância da relação entre História Local e a História Geral, como também apresentaram justificativas coerentes para suas respostas. Nesse sentido, quando o Aluno 1 afirma que é importante a relação do local com o global, “por que dessa forma podemos ver amplamente como tudo começou e entender um pouco mais não só sobre o bairro, mas sua fundação e interligar assim a história geral”, ele está compreendendo que o lugar no qual ele vive também é passível de ser investigado, pois pode apresentar a mesma lógica histórica do espaço nacional, com um tempo que precisa ser considerado, uma origem a ser estudada e relacionada com a história geral. Essa é uma concepção que defende a redução da escala de análise dos acontecimentos, considerando o espaço local como lugar de possibilidades históricas.

Importante perceber a relação que o Aluno 15 aponta como importante no Ensino de História ao afirmar que “a história do bairro depende da história geral, por isso é de extrema importância mesclar as duas histórias, pois elas se complementam”. Uma afirmação que aponta para importância das duas escalas tanto a nacional quanto a local, pois, a História

Local, por si só não dá conta de explicar todas as questões sociais que cercam as realidades dos alunos, mas quando ela busca referências no regional, no nacional, no latino-americano e no mundial, pode encontrar um leque maior de possibilidades na construção das identidades dos educandos, conforme nos aponta Romero (1998):

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicador da construção de identidades, não se pode esquecer de que, no processo de mundialização que se é absolutamente indispensável que a construção de identidades tenha marcos de referência relacionais, os quais devem ser conhecidos e situados: o local, o regional, o nacional, o latino-americano, o mundial (ROMERO, 1998 apud SCHMIDT, 2003, p. 33).

Uma consideração importante a ser discutida é que não existe uma hierarquia de importância de uma escala sobre a outra, ou mesmo, uma complexidade maior do nacional em relação ao local, mas recortes e sujeitos diferentes; o que nos faz questionar o que nos coloca o Aluno 7, quando afirma que “A história geral, é o princípio de tudo, e depois a história vai sendo moldada e obtendo uma outra cara”. Assim, perguntamo-nos: existe uma origem histórica nacional que aconteça de maneira supra, sem nenhuma relação com as vivências locais, ou vice e versa?

Outra reflexão importante é a do Aluno 8, que aponta para importância do ponto de partida do conhecimento, como um fenômeno que se inicia no indivíduo e vai se ampliando para o espaço onde se vive, de acordo com o mesmo: “O ponto de partida do conhecimento deve ser de si mesmo e depois onde se vive”. Tal posição nos dá indícios da necessidade de uma educação mais contextualizada, concepção comum tanto da Educação Popular quanto da História Local, que defendem a superação da escola enquanto instituição fechada em si mesma, com poucas relações com o exterior.

Assim, o que apontamos também em relação à mudança de escala de observação da História utilizada pela História Local no espaço escolar diz respeito a sua função de ligação entre a comunidade e a escola; que deve ir além da transmissão de conteúdos, conforme defende Deval (2006, p. 130):

Entretanto, a abertura da escola ao mundo tem de ir mais além das idéias que são transmitidas e deve afetar todas as relações sociais. Com efeito, uma das coisas que mais profundamente devem mudar no futuro da escola é sua relação com o entorno social. A escola tem sido um centro voltado para si mesmo, em que as crianças são mantidas durante algumas horas por dia para evitar que saiam, realizando algumas atividades que se referem à própria escola. É como uma espécie de clausura temporal, e também como uma

fábrica na qual se prepara o indivíduo para a vida futura mediante a aquisição de certos hábitos. A escola é um mundo em si mesmo que tem sua própria lógica.

Nesse sentido, quando a escola se colocar como instituição que considere os sujeitos e seus saberes, quando se relacionar com o mundo social da comunidade na qual está inserida, ela estará potencialmente preparando seus sujeitos para a vida como um todo, preparados para a vida democrática, cidadãos críticos que constroem cotidianamente suas histórias e que lutam por seus direitos.

No Ensino de História, um ponto que pode contribuir com esse papel da escola de se relacionar com a comunidade reside na utilização do recurso da História Local pelos professores como uma prática pedagógica de diálogo; que pode ser potencializada pela sua conexão com a Educação Popular, concepção que parte da práxis, relacionando os conteúdos às práticas discentes.

Esse fazer educativo se coaduna com o diálogo entre História Local e História Geral; proposto pelo Aluno 3, quando afirma que: “porque só assim irei conhecer mais sobre o meu lugar de origem, onde aconteceram tantos marcos importantes que eu nunca imaginei que teriam surgido dessa maneira relatada pelo livro de História Local”.

### **5.2.7 A noção de uma educação aberta aos conhecimentos populares e que se coloque para a vida**

Um último elemento que apresentamos em relação à História Local e à Educação Popular diz respeito à ampliação do próprio conceito de educação, que passa a ser concebida por ambos como um fazer social presente em outras esferas da vida dos sujeitos que não seja necessariamente a escola. A partir dessa constatação, convergimos com a ideia de que existem diferentes tipos de saberes; e, entre eles, muitos saberes sociais presentes no cotidiano dos alunos são importantes para sua formação como cidadãos, como sujeitos ativos. Conhecimentos que devem ser considerados pela escola a partir da valorização da cultura e da economia local.

Essa perspectiva busca superar a hierarquização dos saberes ainda muito presentes nas escolas do país. Hierarquização que ocorre entre as próprias disciplinas do currículo escolar, que coloca Português e Matemática como principais campos de saberes e as outras como suas dependentes. Essa hierarquização é ainda mais intensa em relação aos saberes populares,

muitas vezes considerados como vulgares ou inferiores; de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 23-24):

Recorramos ao que por vezes ocorre nos Conselhos de Classe: a “hierarquia” que se encontra no currículo faz com que se valorizem diferentemente os conhecimentos escolares e “justifica” a prioridade concedida à Matemática em detrimento da Língua Estrangeira ou da Geografia. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se: a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Hierarquização que tanto a Educação Popular quanto a História Local não partilham e buscam amenizar. Nessa perspectiva, investigamos as percepções dos alunos que participaram do Projeto de História Local acerca da valorização de outros saberes não escolares, uma vez que eles aproximaram-se da investigação histórica pelo viés da história oral, ao entrevistarem pessoas idosas do Bairro, para a construção do *ebook* sobre Cruz das Armas, o que os fez ter contatos com outras formas de construir conhecimentos, de se produzir cultura. Dessa forma, estruturamos o quadro a seguir sobre o que esses educandos acham dos conhecimentos das pessoas do bairro no qual residem.

**Quadro 27:** Importância dos conhecimentos populares na aprendizagem

| Aluno 1                    | Aluno 2                                                                                                                                                                                                                                           | Aluno 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sim. Ensinamentos de vida. | eu acho que não tem muito conhecimento, pois são poucos que se interessam para saber os conhecimentos do bairro onde moro..                                                                                                                       | Sim. Mais não é que seja mais ou menos importante das ditas na escola são apenas historias de vidas de valores que isso acredito que não irei aprender só na sala de aula.                                                                                                                                                                                |
| Aluno 4                    | Aluno 5                                                                                                                                                                                                                                           | Aluno 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Não                        | Os conhecimentos das pessoas sobre histórias próximas geralmente, o que não é o nosso caso, não são adquiridos nas escolas, o que a meu ponto de vista é errado, já que deveríamos aprender de cara sobre onde estamos vivendo o nosso cotidiano. | Com certeza. Nem todos os conhecimentos são adquiridos na escola. Claro que a escola é um grande alicerce na nossa cultura, porém, tem-se histórias que são adquiridas dentro da própria família, até mesmo de gerações, como por exemplo meu conhecimento em relação a própria história do bairro, a escola Frei Martinho, e etc conhecimentos esses que |

|                                                                                                                                               |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                               |                                                                                      | chegaram a mim através dos meus pais e dos meus avós.                                                                                                                                                                  |
| <b>Aluno 7</b>                                                                                                                                | <b>Aluno 8</b>                                                                       | <b>Aluno 9</b>                                                                                                                                                                                                         |
| Sim, as pessoas sempre tem algo para ensinar, principalmente os mais antigos, por exemplo: receitas caseiras com ervas que são "tiro e queda" | Não.                                                                                 | Sim, há certas lições de vida que não existe disciplinas que as ensine.                                                                                                                                                |
| <b>Aluno 10</b>                                                                                                                               | <b>Aluno 11</b>                                                                      | <b>Aluno 12</b>                                                                                                                                                                                                        |
| Com certeza! Você acha que as velhinhas que costuram maravilhosamente aprenderam a costurar na escola?                                        | Não                                                                                  | Sim. O conhecimento de quem viveu quase uma vida inteira.                                                                                                                                                              |
| <b>Aluno 13</b>                                                                                                                               | <b>Aluno 14</b>                                                                      | <b>Aluno 15</b>                                                                                                                                                                                                        |
| Não.                                                                                                                                          | Sim, pois é necessário saber o passado do bairro para poder entender o seu presente. | Sim, pelo fato do conhecimento escolar ser muito teórico e nem sempre apresentar informações exatas e atualizadas, o conhecimento dos moradores me parece muito importante pois eles como ninguém sabe o que acontece. |

**Fonte:** pesquisa de campo realizada pelo autor– 2014

Partimos do pressuposto de que a produção do conhecimento é fruto dos saberes que são ensinados na escola associados às vivências dos alunos em seus espaços sociais, com os saberes provenientes dos seus contextos. Dessa forma, o Aluno 5 deu-nos indícios da valorização dos saberes e da história construídos fora do contexto do ambiente escolar, ao afirmar que “Os conhecimentos das pessoas sobre histórias próximas geralmente, o que não é o nosso caso, não são adquiridos nas escolas, o que a meu ponto de vista é errado, já que deveríamos aprender de cara sobre onde estamos vivendo o nosso cotidiano”; concepção que, a nosso ver, foi construída por sua aproximação à pesquisa histórica proporcionada pelo Projeto de História Local.

Quando o Aluno 9 afirma que “há certas lições de vida que não existe disciplinas que as ensine”; ou quando o Aluno 12 afirma da importância do “[...] conhecimento de quem viveu uma vida inteira”, eles estão considerando a educação para além do espaço e do tempo escolares. É uma aproximação do processo de ensino e aprendizagem para a própria vida, para a formação dos sujeitos como seres completos. Aprendizagem que se dá pela experiência, ao longo da existência e pelo viés da socialização.

Um fato interessante, nas respostas do Quadro, é que alguns alunos associaram a questão do conhecimento à disciplina de História, consequência da participação no Projeto

Didático. Essa aproximação nos dá indícios de que os alunos também compreenderam a História como um campo de conhecimento importante para suas vidas, o que supera a educação como uma prática utilitarista. Percebemos essa compreensão nas falas dos Alunos 3, 5, 6, 14 e 15. Importante relação feita pelo Aluno 3 quando aponta as histórias de vida como conhecimentos importantes que não vão ser tratados na escola, ao afirmar que “mais não é que seja mais ou menos importante das ditas na escola são apenas histórias de vidas de valores que isso acredito que não irei aprender só na sala de aula”, pois tal entendimento nos indica sua identificação com as entrevistas feitas com os sujeitos idosos que apresentaram versões diferenciadas da história do bairro.

Já a compreensão do Aluno 6 nos remete mais diretamente à contradição presente nas escolas entre o saber científico e o saber popular. De acordo com o mesmo:

Nem todos os conhecimentos são adquiridos na escola. Claro que a escola é um grande alicerce na nossa cultura, porém, tem-se histórias que são adquiridas dentro da própria família, até mesmo de gerações, como por exemplo meu conhecimento em relação a própria história do bairro, a escola Frei Martinho, e etc conhecimentos esses que chegaram a mim através dos meus pais e dos meus avós. (ALUNO 6, 2014).

A partir da fala do Aluno, podemos identificar a sua percepção da necessidade da valorização da História Local, que pode ocorrer na família, no bairro ou mesmo na escola que ele estudou antes; porém, sem descartar o conhecimento transmitido na escola como importante alicerce da nossa cultura. Por essa razão, acreditamos na importância de se desenvolver a prática pedagógica do Ensino de História a partir do conhecimento local ou fazendo relações com ele. Nesse contexto, não descartamos essa ideia como uma defesa da Educação Popular, que busca, constantemente, organizar seu fazer pedagógico às vivências dos educandos. Cremos, pois, na melhoria da educação a partir da relação entre História Local e Educação Popular, não como um processo utópico distante, mas a partir de uma prática concreta, que se faz a começar, também, do comprometimento do professor, uma utopia possível, conforme nos aponta Leis R (2005, p. 69):

As utopias são um desafio essencial. A ordem atual quer enterrar a utopia usando golpes de mercado e ofensivas neoliberais. A utopia não é a distração, nem a fantasia, nem os espelhismos nos quais se embrenharam os socialistas utópicos; ao contrário, a utopia é concreta, factível e historicamente viável, geradora de ações possíveis e, ao mesmo tempo, janela aberta de par em par a novas utopias.

Nesse sentido, precisamos ser donos das nossas utopias, acreditarmos que o processo educativo é transformador de sentidos, construtor de identidades, mas que ele depende diretamente do comprometimento e compromisso do sistema educacional, dos alunos, da comunidade do entorno das escolas e dos professores, das suas sensibilidades para o contexto sócio histórico dos educandos, o que compreendemos ser possível a partir da relação entre História Local e Educação Popular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes da importância do presente trabalho para o Ensino de História e para a Educação Popular, “finalizamos” na certeza da necessidade do amadurecimento constante dos argumentos tecidos nas páginas dessa produção. Ratificamos ainda, que algumas afirmações presentes no corpo da tese são passíveis de análise e podem até ser contestadas, mas isso não invalida as reflexões propostas no texto, mesmo que, muitas vezes, com o ar de militância ideológica, uma vez que somos filhos do nosso tempo, somos influenciados e influenciemos o espaço e as pessoas ao nosso redor.

No contexto da pesquisa, período de muitas incertezas, de muitos desafios e conquistas, ficou-nos evidente a colonização histórica do saber e, sobretudo, a sua influência sobre a educação formal e, conseqüentemente, no Ensino de História, tanto no Brasil quanto na América Latina. Colonização que incrusta diretamente preconceitos sobre nossa identidade, sobre nossas diferenças; por isso tem moldado a educação escolar, a partir de um olhar europeu, que se coloca como superior, fonte de inspiração a um povo supostamente ignorante e desprovido de cultura. Esse processo torna implícita a aculturação que se expressa na escola e no Ensino de História, que se dá pela valorização da história do outro, pela celebração dos grandes sujeitos colonizadores, que nos legaram e continuam legando um cabedal de conhecimentos e culturas indispensáveis ao nosso processo civilizatório.

Compreendemos e reiteramos que nosso sistema educacional, muitas vezes, ainda é conformato e conformatador. Configurado a partir de uma perspectiva pedagógica bancária, que se preocupa mais com a transmissão de informações do que com a formação dos sujeitos, mesmo com uma legislação que figura entre as mais modernas e emancipadoras do mundo. Nesse contexto, não conseguimos pensar ou materializar uma metodologia de ensino e trabalho escolar que repense as estruturas institucionais locais e nacionais na perspectiva de considerar a igualdade dos sujeitos sem ter que uniformizá-los, sem criar, por exemplo, um sistema de avaliação que trate o Brasil como um território homogêneo. No interior desse processo, é preciso então pensar e proporcionar alternativas educacionais que possam, no ambiente escolar, valorizar e evidenciar os sujeitos populares e suas lutas por conquistas, isso seria um grande avanço na construção de um novo pensar e fazer do ensino de História.

Defendemos, porém, que a escola que se conforma, também é a escola que se rebela. Por isso, o ideal de conformação e alinhamento pretendido pelo Estado não foi e nem é aceito sem manifestações contrárias, e que, ao longo da história, concepções contra hegemônicas de educação, intentaram e ainda hoje travam batalhas ideológicas e práticas no sentido de

conquistar um espaço mais representativo de uma educação para libertação, e isso tem acontecido dentro e fora da instituição escolar formal.

Passamos a perceber que, em termos políticos, a educação ainda não foi tomada como prioridade; não que nossos gestores não percebam a força e a importância de uma boa escola, mas pelo contrário, talvez, seja por essa clareza que os investimentos em uma educação de qualidade não sejam de interesse do Estado. Essa afirmação nos leva a um caminho: a luta por uma educação mais justa, pensada a partir das necessidades dos alunos. Uma educação que possa não só prepará-los para o mercado de trabalho, mas que faça a mediação de suas criticidades, de suas buscas por respostas acerca da vida.

Nas políticas públicas para educação, a prioridade tem centrado seus esforços, ainda, nas disciplinas de Português e a Matemática, ou seja, em ensinar os alunos a ler e a escrever, habilidades básicas para um trabalho, muitas vezes precarizado, para dar respostas às reivindicações internacionais por melhorias nos índices educacionais e para manter os sujeitos assujeitados. Essa situação é, constantemente, questionada e transformada, tanto por movimentos sociais, que vivenciam práticas educativas contrárias às impostas pelo Estado, como no próprio chão da escola, quando saberes são discutidos e transformados a partir do que demandam a comunidade escolar.

Nesse sentido, um movimento, que surgiu longe dos muros escolares e que ganhou visibilidade como uma concepção de educação crítica, dialógica e pautada na práxis, a Educação Popular se estruturou historicamente e se constituiu de um corpo teórico-metodológico que tem dado conta de dialogar diversos tipos de saberes, contribuindo não só na alfabetização, mas na politização de muitos sujeitos, pois ela não se configura em uma proposta fechada, que se impõe de fora para dentro, mas em um fazer e um pensar que se constroem no interior dos grupos mobilizados.

A partir de nossas investigações descobrimos que a Educação Popular não permaneceu estática, pois, mesmo mantendo sua essência de diálogo, ela ampliou suas fronteiras de atuação e adentrou também a escola pública, passando a flexibilizar a educação imposta pelo Estado. A compreensão que ela a Educação Popular passou a ter é que, as escolas públicas são constituídas por sujeitos populares, logo é um espaço propício e virtuoso para sua atuação, pois se constitui em um campo fértil para seu próprio desenvolvimento.

Outra vertente da nossa pesquisa, o Ensino de História, foi por nós percebido como uma prática que se caracterizou historicamente por um viés elitista e defensor das ideias dos vencedores. Dessa forma, era comum sua prática ser de reverenciamento às elites políticas, econômicas e sociais, confirmando seu status de superioridade cultural em relação às massas

populares ignorantes, conduzidas historicamente pelos grandes homens. Porém, vivenciamos uma abertura do currículo escolar para a consideração de sujeitos que foram antes silenciados na história. Bem recentemente, a História ensinada na escola vem incorporando os sujeitos populares e suas lutas, não mais como revoltosos incidentes históricos, mas como grupos que defendem seus ideais de justiça e melhorias de vida. Mesmo assim, a prática de Ensino de História ainda sofre com o ranço da factualidade, com a perspectiva da elevação dos heróis em detrimento do povo.

As nossas constatações em relação ao que os alunos pensam sobre o Ensino de História giram em torno das suas indiferenças em relação à disciplina. A maioria não percebe relações entre os conteúdos trabalhados e suas realidades, ou com suas expectativas de vida. Muitos acham que a História deveria ser trabalhada de maneira mais dinâmica, a partir da pesquisa e da investigação em seus espaços sociais. Outros apontaram a disciplina como importante apenas para fazer a prova de avaliação do ENEM e que para além dessa função, ela não teria utilidade aparente. Por outro lado, muitos apresentaram uma visão coerente da disciplina, fazendo inclusive relação entre passado e presente; entre os conteúdos e as especificidades de suas vivências.

Ainda assim, ratificamos a necessidade de uma prática de pesquisa e ensino de história que considere as diversidades, que seja pautada na ética, e que vise o reconhecimento social temporal e espacial das dos grupos sociais locais e, especialmente, dos segmentos históricos, considerados maioria, mas que, por muito tempo, foram excluídos do cenário histórico oficial. Sendo afastados, inclusive dos livros didáticos adotados pelo Estado como aptos a serem distribuídos nas escolas.

Percebemos também, que é importante que se concretize uma concepção de história que não homogeneíze as sociedades, mas que leve em conta as distinções entre as culturas das várias classes e segmentos sociais, que não podem ser analisados como apartados de conflitos internos e constituídas de harmonias imperativas. Assim, sentimos a necessidade de uma perspectiva histórica que transite do individual ao global, sem hierarquizar uma escala sobre a outra, respeitando os objetivos do historiador, mas percebendo a influência recíproca entre o objeto de investigação e o pesquisador.

Acreditamos que a história, como uma esfera da realidade social, também é constituída de incertezas e construções e, mais do que isso, interpretações influenciadas por vários aspectos que envolvem a vida do historiador. Os fatos, as fontes, os documentos e monumentos não podem e não devem ser negados, mas a tela que se pinta sobre eles depende das concepções do historiador, de suas subjetividades, das influências do meio sobre ele, e das

influências dele sobre o meio e a sociedade. Pensamento que, no ambiente escolar, deve estar presente na prática do professor de História, que deve ter certeza das incertezas na sua prática e no fazer histórico dos alunos. Valorizar suas vivências e buscar significá-las, relacionando-as com os conteúdos escolares, superando a ideia da história como uma verdade absoluta e compreendendo-a como uma construção coletiva, que tem a ação e a participação dos alunos em seu fazer.

Em relação à História Local, compreendemos e observamos na prática que ela se constitui como uma concepção teórica e prática válida para efetivação de um ensino de História mais dialógico e que, além de familiarizar os alunos com a aventura da pesquisa, considera suas vivências e abarca seus territórios como espaços importantes para o cenário urbano local, nacional e mundial.

Nesse sentido, ratificamos a Educação Popular como um paradigma educacional problematizante, que persegue, constantemente, um processo de ensino contextualizado, politizado e que dialoga com vários saberes, valorizando as vivências sociais e as várias culturas dos educandos. Ainda mais, a História Local se apresenta como uma alternativa a episteme europeia colonizadora, pois parte das próprias histórias do entorno da escola. Não que ela negue a importância da influência europeia para nossa cultura, mas apresenta outras culturas possíveis para a própria construção de outros saberes, de outras histórias.

Percebemos a partir de nossa pesquisa que, rompendo com a educação que se faz exclusivamente no interior da sala de aula, a História Local pode proporcionar aos alunos o incentivo da construção de suas memórias coletivas, compreendendo-se como agentes históricos e valorizando seus territórios e patrimônios. Dessa forma, esses sujeitos passam a ter consciência de si mesmos dentro do coletivo, adquirindo sentimento de pertencimento ao lugar e assumindo sua identidade social; realidade que se dá a partir de uma prática pedagógica de História realizada de maneira crítica e problematizante.

Esse viés da crítica e da problematização pode ser incrementada à História Local a partir de sua associação à concepção da Educação Popular, como vivenciamos no cotidiano de nossa pesquisa de campo. Associação que percebemos a partir do Projeto Didático de História Local de Cruz das Armas e que nos proporcionou a percepção de que ambos levam em consideração a história vivida pelos educandos, rompendo com a exclusividade da historiografia oficial, europeizante e elitista. Assim, a história local e a Educação Popular estão intimamente próximas em suas naturezas, no que diz respeito a suas concepções de educação e nas suas propostas de prática.

Nesse sentido, os alunos que participaram do Projeto apresentaram maior envolvimento pela pesquisa histórica, descreveram maior interesse em uma prática educativa que partisse de suas realidades e evidenciaram seus anseios por conteúdos que estivessem associados às histórias de seus territórios. Essa constatação nos faz refletir sobre nossas práticas pedagógicas e nos coloca frente a um desafio: repensar a escola e, no nosso caso, o Ensino de História a partir das demandas sociais que se colocam no atual mundo globalizado.

A partir da construção da presente tese, constatamos que a relação entre História Local e Educação Popular apresenta-se como forte aliada na implementação de uma educação cidadã, que não se caracteriza, exclusivamente, como formadora de ideias, mas como uma concepção crítica, que valoriza as vivências e contribui na formação das identidades coletivas locais dos alunos e no sentimento de pertencimento dos mesmos ao lugar em que vivem, sem perder de vista suas relações com a Nação.

Por fim, ressaltamos o espaço da escola pública como lugar de possibilidades, como um campo fértil de experiências educativas e que pode ser cultivado pelos educadores que nele atuam para que possa produzir bons frutos. Essa ideia contraria o senso comum que impõe à escola pública o rótulo de lugar de fracasso, de impossibilidades, ou como um depósito de pessoas desinteressadas pela educação. Percorremos toda nossa caminhada educativa em escolas públicas – do estado ou do município – e realizamos com essa tese a concretização de uma possibilidade, o cumprimento de um objetivo que desejamos para nossos alunos, mesmo que essa meta não seja para eles o espaço acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 28-41.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970. \_\_\_\_\_. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1990. p. 7-15.
- AMORIM, Roseane Maria. O afrodescendente no currículo das escolas brasileiras: os desafios no passado e no presente. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: “História, Sociedade e Educação no Brasil”, João Pessoa: UFPB, 2012.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. E PAIVA, Jane (Orgs.). In: **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. In: **Saeculum** – Revista de História, ano 12, n. 15 – João Pessoa: Departamento de História / Programa de Pós-Graduação em História / UFPB, jul./dez. 2006.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar história local**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Democratização do ensino e educação popular. In: **Língua e Literatura**: o professor pede a palavra. Marco V. et alii (Org.). São Paulo, Cortez, 1981.
- \_\_\_\_\_. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2 ed., 1986.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília, Liber Livro, 2008.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORDA, O. F. **Ciencia Propia y colonialismo intelectual.** Mexico: Editorial Nuestro Tiempo, 3 ed. 1973.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BOURDIN, Alain. **A questão local.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. O conhecimento, a cultura e a educação: algumas anotações em tempos de novo milênio. In: **Educativa.** Goiânia. v. 4, n. 2, p. 303-332, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é a educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). A pesquisa participante e a partilha do saber: Uma introdução. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (2008).** Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, seção 1, p.1, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL, CNE/CEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> > Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL, CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004:** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África. Conselho Nacional de Educação, Ministério de Educação, Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2, de 30 de janeiro de 2012:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em: 27 jul. 2013.

CABRINI, Conceição [et al]. **O ensino de história:** revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAMARA, Sônia. O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina. In: **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.44, p. 293-307, dez, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARR, E.H. **O que é História?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, Versão digital. 1996.

CARRETERO, Mario; trad. Beatriz Affonso Neves. **Construir e ensinar:** as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Educação popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (Orgs.) **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e dominação social: o ensino de História no regime militar brasileiro. In: **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais, vol. 6, ano VI, nº 3, Julho/ Agosto/ Setembro de 2009.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. In: **MÉTIS:** história & cultura – v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. Caxias do Sul: RS, 2002.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo, Cortez, 1998.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadão**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação (1965-1991)**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **A educação popular e sua pedagogia**. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. In: **Revista Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, 17ª reimpressão.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Revista Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. Campinas: SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Um lugar na escola para a história local. In: **Ensino em Revista**. p. 43-51, jan-dez 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

\_\_\_\_\_. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. In: **Revista História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed., 1981.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 43 ed., 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FURET, François. **A oficina da História.** Lisboa, Gradiva, s/d.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola pública popular. In: TORRES, Carlos Alberto e GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Educação Popular:** Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para chegar lá juntos e em tempo:** Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire 90 anos:** lembranças pessoais e comentários. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição Especial de aniversário de Paulo FREIRE. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia (Org.) **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-95.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUBERT, Pierra. História local. In: **Revista Arrabalde** – Por uma história democrática. Rio de Janeiro, n. 1, mai.ago./1988.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85. Editora UFPR. 2004.

HERRERA, Diego; CLAVIJO, Juan Pablo. Aportes al debate sobre la democracia participativa y nuevas relaciones gobierno sociedad. In: **La Piragua**, Panamá, nº 28, p. 53-67, 2009.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro: 1931 – 1956.** Rio de Janeiro, DF: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: apreendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEANDRO, Aldo Gomes. **O turismo em João Pessoa e a construção da imagem da cidade.** Dissertação de Mestrado em Geografia: UFPB, João Pessoa: PB, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4 ed., 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LIMA, Idelzuíte de Sousa. **Ensino de história e currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANIQUE, Pedro Antônio e PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História: patrimônio e história local.** Lisboa: Texto. 1994.

MARTINS, J.S. **A sociabilidade do homem simples.** São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante: da intenção ao gesto.** Porto Alegre: Editora Ísis, IPPOA – Instituto Porto Alegre, 2005.

MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário.** São Paulo, Gráfica Paulista, 1935.

MICHELET, Jules (1942). **Reeditado nas suas Oeuvres**, v. 4. 1974.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 3 ed., 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Gramsci e a Educação Popular na América Latina. Percepções do Debate Brasileiro. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, pp. 33-50, Jul/Dez 2004.

MOURA, Dácio G. BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos:** planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil. Trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set 92/ago 93.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. In: **Saeculum: Revista de História**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. nº 3, Jan/Dez 1997. p. 13-27.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** suas idéias sobre história In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007.

OSSANA, Edgardo O. Una alternativa em la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional. In: VÁZQUEZ, Josefina Z. **Enseñanza de la Historia**. Buenos Aires, 1994 [Colección Interamer, 29].

PAIM, elison Antonio; PISCOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. In: **História & Ensino**, Londrina, 2007.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PELEGRIINI, Dayenne Karoline Chimiti; PELEGRIINI, Thiago. Criação e funcionamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo sob a ótica bourdieusiana. In: **Revista Espaço Acadêmico**. nº 134, Julho de 2012.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Aldiceia Machado. **A importância da história local para o ensino de história:** um olhar para o município de Duque de Caxias. Artigo apresentado no Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica da Baixada Fluminense – PINBA. 17 e 19 de agosto e 01 de setembro de 2011.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora.** Tese de Doutorado: UFRN, Natal, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, José Gledison Rocha. SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Linguagem e práticas no ensino de história.** Salvador: Quarteto, 2006.

PORTO, Dorinha de Oliveira; LAGE, Iveline da C. **CEPLAR história de um sonho coletivo: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964.** João Pessoa: Conselho Estadual de Educação – SEC, 1994.

REVEL, J. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 4ª ed, 1983.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. **A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental.** São Paulo: - ANPUH, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **A pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SABÓIA, Beatriz. **A filosofia gramsciana e a educação.** Revista Em Aberto. Brasília, ano 9 n 45 jan-mar 1990.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História.** História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, nº 19, set.89/fev.90. 1990. p 219-243.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. **O trabalho histórico na sala de aula.** Revista HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 219-238, out 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauard X: FAPERJ, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SIQUEIRA, Francisca Jacira Freire de Sousa; CARDOSO, Evaldo Carlos de Oliveira; CÉSAR, Ana Cristina Gobbo. **O ensino de história local e do Brasil na construção da cidadania**. REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS – UNITAU. v. 5, número 1-2 - Especial, p. 156-174, jan.dez./2012

SOUZA, João Francisco. **E a Educação Popular: Quê ?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, Francisco Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TORRES, Carlos Alberto e GADOTTI, Moacir. Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: TORRES, Carlos Alberto e GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas: Educação Moral e Cívica**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rios de Janeiro: Campus, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

## APÊNDICE

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO POPULAR: CRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS** e está sendo desenvolvido por Israel Soares de Sousa, mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

O objetivo principal do estudo é analisar como a Educação Popular pode contribuir para o ensino de História, a partir de sua relação com a história local.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre construção da identidade social através da manutenção da história e da memória dos alunos do Ensino Médio.

Solicitamos a sua colaboração para a execução desse estudo, no sentido de fornecer as informações que lhe forem solicitadas, por meio de entrevistas, questionários, testes e utilização de um objeto de aprendizagem digital. Solicitamos também a sua autorização para apresentar e publicar os resultados desse estudo em eventos e periódicos da área da educação, tecnologias e psicologia educacional, com a ressalva de que seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades de investigação solicitadas. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, não sofrerá nenhum dano.

Ressaltamos que algum desconforto não previsível proveniente da pesquisa pode ocorrer. Lembremos o item 5 da Resolução n.466 do Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012: "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados."

Informamos que todos os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa não oferecem riscos previsíveis à saúde.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa.

Contato com o pesquisador responsável:

Israel Soares de Sousa

Rua das Indústrias, 251 / Bairro das Indústrias – João Pessoa/PB / CEP: 58082-050

Telefone: (83) 3212-4345

Celular (83) 8627 0813

**Caso o participante tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, pode entrar em contato com:**

Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB

Centro de Ciências da Saúde – 1º andar / Campus I / Cidade Universitária /

CEP: 58.051-900 / FONE: (83) 3216-7791

Email: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: Por se tratar de uma amostragem formada por alunos do Ensino Médio, é desnecessário o quadro para impressão digital (em caso de analfabetos).

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezados Senhores

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluno(a) do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI, esclarecido(a) acerca da pesquisa sobre Ensino de História do Pesquisador e Professor Israel Soares de Sousa, CPF 929.834.054-00, declaro minha anuência em participar da Pesquisa intitulada **ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO POPULAR: CRUZANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**, uma vez que a mesma me trouxe novas formas de pensar a disciplina de História e me possibilitou produzir um livro de História sobre o nosso bairro, Cruz das Armas.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa.



ESTADO DA PARAÍBA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PAPA PAULO VI – CEPES JP-6

## TERMO DE ANUÊNCIA



Autorizamos o pesquisador e professor da Escola Estadual Papa Paulo VI, **Israel Soares de Sousa**, CPF: **929.834.054-00**, a realizar um questionário de pesquisa com os nossos alunos do Ensino Médio para sua tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB; uma vez que a mesma visa uma reflexão acerca do Ensino de História e, consequentemente, a melhoria do mesmo.

Atenciosamente,

  
 Manuel Geraldo da Costa  
 Diretor

João Pessoa, 27 de novembro de 2014.

**PROJETO PEDAGÓGICO APLICADO  
NO ENSINO MÉDIO:  
UMA HISTÓRIA DE CRUZ DAS ARMAS**

## 1. Justificativa

O presente projeto é resultante da preocupação de nossa participação durante os seis últimos anos enquanto professor de História no município de João Pessoa nas esferas pública e privada da rede de ensino. Nesse contexto, nossa reflexão centra-se no visível desinteresse que os alunos têm apresentado no processo educativo e, mais especificamente, no que diz respeito à compreensão da História como uma disciplina importante na construção intelectual e na formação da identidade de cada sujeito coletivo.

Assim, cremos que um ensino contextualizado pode contribuir no interesse do aluno em estudar e permanecer na escola, no desenvolvimento do seu sentimento de pertencimento ao lugar em que vive e, conseqüentemente contribuir no desenvolvimento do seu território de vivência.

No atual contexto, a realidade social, política e cultural do mundo globalizado exige, cada vez mais, uma formação mais complexa dos jovens, que para estarem inseridos socialmente, precisam de habilidades de comunicação, de percepção do meio, de intervenção nas tecnologias, entre outras exigências. Esses jovens fazem parte das novas demandas do Ensino Médio, que, nos últimos anos, atingiu gradativamente o caráter de obrigatoriedade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96. Essa situação, ampliou ainda mais a pressão sobre os jovens, mantendo em sala de aula um elevado número de educandos que sonham com melhorias econômicas e reconhecimento social, como cidadãos e profissionais.

Nesse sentido, compreende-se que a relevância do presente projeto reside na busca da valorização da disciplina de História, a partir do relacionamento entre esta prática pedagógica e a realidade local dos alunos. Pois, acredita-se que, a partir da significação dos conteúdos, os educandos possam apresentar um melhor desempenho no processo de leitura e entendimento, tanto da história geral, quanto da sua própria história, participando ativamente da construção do saber.

Pautamo-nos na ideia de Freire (2002), que aponta para uma necessidade de conscientização na educação e da importância do relacionamento do texto, ou seja, do que se ensina na escola, com o contexto no qual o aluno vivencia suas experiências. Nessa perspectiva, a educação deve ser política, e a leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002). Essa aproximação pretendida entre o que se ensina e o que se vivencia, pode se dar a partir de um fazer pedagógico referenciado na pesquisa ou na investigação local, o que pode ser feito, conforme nos afirma Freire (2002):

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de estórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (p. 33).

Não basta, porém, que a prática do ensino de história local seja estimulada e que se realize. Como bem afirma Lima (2000), é necessário “que tal ensino tenha como perspectiva a formação do cidadão crítico, com vistas à sua atuação na sociedade, sem perder de vistas a relação entre o micro e o macro, entre o local e o geral.” (p. 16). Neste sentido, a preocupação não é apenas com a micro realidade, mas, nas possíveis relações desta com os conteúdos da História Global, essencial para a formação do homem social e histórico.

Nessa perspectiva, a pedagogia de projetos apresenta-se como uma ferramenta essencial de mudança de postura, pois compreende a sala de aula também como um espaço de pesquisa, tanto do professor quanto do aluno, concepção que rompe com o paradigma tradicional de aula expositiva, centrada apenas na figura do professor como detentor do saber e do aluno como receptor do mesmo. Nesse contexto, o aluno perde o papel de expectador e passa a ser um ator e construtor do saber, passando a perceber-se como transformador da história, agente ativo no processo de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

O trabalho com projetos é importante, pois leva em consideração a aprendizagem significativa e individual; as múltiplas interações do aluno com o meio, com outros indivíduos e com o objeto do qual pretende se apropriar; a interação do aluno no seu processo de construção do conhecimento. Além disso, rompe com a passividade da sala de aula tradicional, por trabalhar conteúdo e atitude. Atiça a pluralidade de inteligências e a necessidade de atuar além da matemática e da linguística.

Partimos da relação entre a Educação Popular e a escola pública, especificamente com a História Local, pois acreditamos assim estar contribuindo para superação do ensino de história tradicional.

É certo que a qualidade da educação não se dá apenas pelo viés da politização dos processos educativos, é preciso também investimentos em infraestrutura, formação de professores, na real democratização dos destinos da escola, na valorização dos profissionais docentes; além da compreensão dos conteúdos construídos historicamente, entre outros elementos. Porém, todos esses aspectos, sem uma concepção crítica, não se traduzem nas demandas populares.

## **2. Objetivos**

- Investigar a percepção dos educandos do Ensino Médio acerca do Ensino de História vivenciados por eles;
- Construir uma história do bairro de Cruz das Armas a partir das pesquisas realizadas entre os envolvidos no projeto;
- Confeccionar livro digital histórico local dos discentes a partir de suas pesquisas e produções na aula de História no Ensino Médio;
- Incentivar os alunos na prática de pesquisa história a partir da investigação de sua própria realidade;
- Relacionar a realidade local dos alunos aos acontecimentos históricos nacionais e globais;
- Diagnosticar os principais aspectos históricos e sociais do bairro de Cruz das Armas.

### **3. Informações específicas**

#### **a. Proponente**

Israel Soares de Sousa – Professor de História do Ensino Médio e pesquisador da Tese que se constrói a partir do Projeto.

#### **b. Público-alvo**

Alunos do Ensino Médio do turno da manhã da Escola Papa Paulo VI.

#### **c. Área de conhecimento**

História e Educação Popular.

#### 4. Metodologia

*Nós somente ensinaremos melhor se aprendermos de forma inteligente a partir da experiência da insuficiência – tanto em nossa compreensão do conhecimento que oferecemos, como em nosso conhecimento de como oferece-lo. Esse é o caso da pesquisa como base para o ensino. (LAWRENCE STENHOUSE,1983).*

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois a investigação será orientada pela *pesquisa participante*, uma vez que pretendemos aplicar um projeto pedagógico de história local durante um ano letivo do Ensino Médio, na Escola Estadual Papa Paulo VI.

A escolha da pesquisa participante como metodologia se deu por sua natureza, que é explicitada por Brandão (1984), tratando-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da pesquisa.

Uma questão premente com relação à pesquisa participante diz respeito à mudança, quer seja de lugar, de olhar e, se possível, de pensar, uma perspectiva de pensar a pesquisa como uma forma de nos enxergarmos através do outro, rompendo com a ideia de sujeitos passivos a espera de mudanças empreendidas de cima para baixo.

Justificamos a importância da pesquisa participante na contribuição dos processos de participação política dos movimentos populares, e mesmo dentro da escola, através de sua natureza que, dependendo da forma que é empreendida, pode ajudar na compreensão do mundo e de sua transformação, como um movimento maior do que uma teoria estanque.

A pesquisa participante não tem como objetivo principal o conhecimento em si, mas o diálogo entre ideias e experiências, entre grupos e povos, que, a partir daí, buscam o conhecimento para transformar a realidade, caracterizando-se como uma pedagogia de criação solidária, a partir de saberes diferentes, buscando envolver todos os “beneficiários” como sujeitos na produção de conhecimento.

Estes participantes são os alunos do Ensino Médio, muitas vezes excluídos da participação histórica. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social. No nosso caso, os participantes, que são os alunos do Ensino Médio, foram excluídos do processo educativo da disciplina de História de forma mais efetiva, crítica e ativa.

Como elemento importante, recorreremos também às fontes orais, obtidas através de entrevistas com os agentes participativos do processo de construção histórica local.

## 5. Fases do Projeto

1. Discussões sobre a questão da história e do ensino de História – momento no qual realizaremos um diagnóstico acerca das principais percepções dos alunos sobre a disciplina de História e sobre o ato educativo de maneira geral. Nessa fase, aplicaremos um questionário em todas as turmas do Ensino Médio da Manhã que nos ajude a traçar um perfil social e educacional dos alunos, e também mapear como eles vivenciaram a disciplina de História na escola até aquele momento.

2. Chamamento e convencimento dos alunos para participarem do Projeto– nessa fase, buscaremos envolver os educandos no sentido de convencê-los a participarem das atividades de pesquisa de História Local

3. Discussões para escolha da temática do livro – Momento no qual os educandos decidirão a temática principal que orientará a escrita do livro.

4. Propostas de aplicação do projeto e divisão dos capítulos do livro a ser elaborado – depois das discussões que visam escolher uma temática para o livro, iniciaremos a concretização do projeto com objetivo da produção do livro de História do Bairro de Cruz das Armas propriamente dito. Nesse sentido, iremos elaborar a divisão dos capítulos que comporão a produção coletiva e dividiremos as equipes de trabalho e pesquisa.

5. Pesquisa bibliográfica – essa etapa do projeto será realizada em diversos momentos. A pesquisa bibliográfica será centrada na investigação de livros e revistas que tratem da História do Brasil e da Paraíba, o que será realizado na biblioteca da própria Escola, espaço que conta com um acervo bastante diversificado.

6. Pesquisa de campo e coleta de dados – nessa fase, realizaremos a pesquisa de campo com os alunos, que buscarão informações a partir das fontes não escritas, fora dos muros da Escola. Essa etapa será realizada a partir da formação de pequenos grupos de alunos (no máximo 04), que visitarão os lugares de memória apontados por eles.

7. Análise dos dados e produção escrita do livro - momentos nos quais buscaremos analisar as entrevistas e organizar o livro a partir das pesquisas bibliográficas realizadas anteriormente.

Para materialização do livro, faremos uso do programa *Adobe Indesign*<sup>28</sup>, pois o mesmo permite uma variedade de possibilidades na interface do livro, que pode ser gerado em

---

<sup>28</sup> Adobe InDesign é um software da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas, apresentando uma variedade de aprimoramentos, resultando em mais produtividade em trabalhos gráficos.

pdf<sup>29</sup>, para leitura em computadores, smartphones ou aparelhos celulares; ou ainda em flash<sup>30</sup>, que foi nossa principal escolha, isso porque esse formato de mídia gera uma produção interativa, com textos, imagens e vídeos, podendo, inclusive, ser publicado na internet.

8. Apresentação à comunidade escolar – essa etapa se fará a partir de dois momentos; o primeiro com a apresentação da obra na Feira de Ciências Anual da instituição; o segundo, a partir do compartilhamento do arquivo e link do livro nas redes sociais da Escola Papa Paulo VI.

---

O InDesign, aliado a outras ferramentas da Adobe, é um dos mais utilizados em agências de publicidade, indústrias de embalagens, departamentos de marketing, editoras de jornais e revistas e afins.

O InDesign permite um controle sobre a tipografia e ferramentas de criação, em princípio para forma digital e tendo utilização posterior para a impressão. O programa cria documentos em formato próprio, editável, que posteriormente pode ser exportado para PDF ou outros formatos específicos de impressão. Disponível em: <http://www.oficinadanet.com.br/> Acesso: 12 out 2014.

<sup>29</sup>Desenvolvido pela Adobe Systems e aperfeiçoado ao longo dos últimos 20 anos, agora o formato PDF é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos mantido pela International Standards Organization (ISO). Quando você converte documentos, formulários, ilustrações e páginas da Web em PDF, eles ficam com a aparência exata que terão se forem impressos. Disponível em: <<http://www.adobe.com/>> Acesso: 12 out. 2014.

<sup>30</sup>Flash é a tecnologia mais utilizada no Web que permite a criação de animações vetoriais. O interesse no uso de gráficos vetoriais é que estes permitem realizar animações de pouco peso, ou seja, que demoram pouco tempo para ser carregadas. Essa tecnologia permite também a produção de livros animados, que podem ser carregados rapidamente em páginas da internet. Disponível em: <<http://www.criarweb.com/>> Acesso em: 12 out. 2014.

## 6. Cronograma

| Fase                                                           | Período Inicial | Período Final |
|----------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|
| Discussões sobre a questão da história e do ensino de História | Jan/2014        | Jan/2013      |
| Chamamento dos alunos para participarem do Projeto             | Jan/2014        | Fev/2014      |
| Discussões sobre a questão da história e do ensino de História | Fev/2014        | Fev/2014      |
| Escolha da temática e divisão dos capítulos do livro           | Abr/2014        | Mai/2012      |
| Pesquisa de campo e coleta de dados                            | Mai/2014        | Jul/2012      |
| Produção da escrita do livro                                   | Ago/2014        | Out/2013      |
| Apresentação à comunidade                                      | Nov/2014        | Nov/2013      |

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. In: **Saeculum** – Revista de História, ano 12, n. 15 – João Pessoa: Departamento de História / Programa de Pós-Graduação em História / UFPB, jul./dez. 2006.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar história local**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 43ª ed., 2002.

LIMA, Idelzuíte de Sousa. **Ensino de história e currículo**: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2000.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. In: **Revista HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

**RESULTADO DO PROJETO:**  
**UMA HISTÓRIA DE CRUZ DAS ARMAS:**  
**A VERSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA**  
**ESCOLA PAPA PAULO VI**



Você acha importante estudar História?    (    ) SIM    (    ) NÃO

|          |  |
|----------|--|
| Por que? |  |
|----------|--|

|                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| Quais os conteúdos que você lembra ter estudado em História? |
|                                                              |

|                                                                  |
|------------------------------------------------------------------|
| Na sua opinião, a disciplina de História deveria mudar? Por que? |
|                                                                  |

|                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------|
| Quais os conteúdos de História você acha que tem mais a ver com sua vida? |
|                                                                           |

|                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| Quais os personagens históricos que você estudou na História que mais lembra? |
|                                                                               |

Você acha que existe história no seu bairro?(    ) SIM    (    ) NÃO

|          |  |
|----------|--|
| Por que? |  |
|----------|--|

|                                                      |
|------------------------------------------------------|
| Descreva o que você considera história no seu bairro |
|                                                      |

|                                       |
|---------------------------------------|
| No seu entender, quem faz a história? |
|                                       |

|                                |
|--------------------------------|
| O que você acha do seu bairro? |
|                                |

## QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL 2 – REALIZADO APÓS DA APLICAÇÃO DO PROJETO (VIA INTERNET)

### Considerações sobre o livro

\*Digite seu nome completo.

**\*Qual o seu ano?**

☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º

**\*Qual sua turma?**

☐ A ☐ B ☐ C

\*O que você achou do livro produzido sobre o bairro de Cruz das Armas?

\*Descreva os lugares apresentados no livro que são próximos a você.

\*Você se identificou com a história escrita no livro? Em que parte e como?

\*Em que aspectos esse ebook se parece com seu livro didático de História?

\*Em que aspectos esse ebook se diferencia com seu livro didático de História?

\*Você acha importante dialogar a história do bairro com a história geral? Por quê?

\*O livro apresenta depoimento de velhos, você acha que eles são importantes para a História? Como?

 Crie u

\*Que história é mais próxima da sua vida e do seu espaço, a do ebook ou a ensinada na escola? Justifique.

\*O ebook apresenta lugares de memória, quais deles você já visitou?

\*Desses lugares de memória, que história curiosa você não conhecia?

**\*Para você a História é**

☐ Estudo do passado ☐ Uma forma de entender o presente ☐ Uma disciplina para passar no ENEM ☐ Um conhecimento para entender o mundo

☐ Outros

\*Você acha que no seu bairro as pessoas têm conhecimentos importantes que não aprendem na escola? Quais?

\*Depois da leitura do ebook, você passou a compreender a história do seu bairro de forma diferente? Como?

\*Se você pudesse mudar o ensino de História na escola, o que você mudaria?

Se você pudesse mudar o conteúdo do livro didático de História, que mudanças você faria?

Email

# UMA HISTÓRIA DE CRUZ DAS ARMAS

## A versão dos alunos do Ensino Médio da Escola Papa Paulo VI



CLIQUE AQUI PARA INICIAR!!!

**Página Inicial**

**Sumário**

### EQUIPE DE PRODUÇÃO:



## Primeiras Palavras

Para além da História que aparece no livro didático, existem muitas outras. Construídas por sujeitos que lutam cotidianamente para sobreviver; trabalham, estudam, oram, compartilham suas vivências. Não existe uma história melhor, nem uma pior, mas existem ângulos e escalas de observação diferentes. Nesse sentido, este trabalho pretendeu dar visibilidade à história local do Bairro de Cruz das Armas, no município de João Pessoa, na Paraíba.

A partir de pesquisas e estudos dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Papa Paulo VI, do turno da manhã, buscamos investigar os processos de formação do bairro, seus lugares de memória e compreender que todos são sujeitos ativos da história. Não descartamos a história oficial, mas buscamos discuti-la a partir da relação que ela tem com outras escalas de observação da realidade.

Além disso, cremos que a educação também se constroi de forma ativa, a partir da pesquisa, do envolvimento de professores e alunos na construção dos saberes.

Israel Sousa - Professor de História.



## Brasil Brasileiro

Um jovem senhor de 513 anos, esse sou eu, o Brasil Brasileiro. Sim, sou jovem se levarmos em consideração a idade dos que me “descobriram” lá em 1500, mas está certo que existo desde muito antes disso. Por falar em 1500, desde então nunca mais parei, minha vida tem sido uma agitação só. Tive tantos nomes que nem me lembro qual foi o primeiro. E donos? Donos tive alguns; Portugal me “descobriu” e foi o que mais me dominou, fui até chamado de sua colônia. Espanha e Holanda também quiseram me ter, mas conseguiram por pouco tempo. Ainda bem que em 1822 consegui ficar politicamente independente e me tornei um Império. Tive até dois imperadores, Dom Pedro I e Dom Pedro II. Durante esse período, sofri várias mudanças, a Princesa Isabel reconheceu as lutas dos negros por liberdade e assinou a Lei Áurea; fui me modernizando, o povo pediu e o Império teve que acabar, foi quando virei uma República, passando a ter presidentes para me governar.

Por falar em presidente, tive inúmeros. Uns muito bons, outros nem tanto. Sofri também um golpe, fui obrigado a ser dominado pelos militares durante a sua ditadura. Foram tempos difíceis, eu e meu povo sofremos muito. Mas, o importante é que a democracia voltou e continuo aqui, firme e forte. Nos últimos anos as coisas têm melhorado, não posso dizer que está perfeito, mas meu povo está mais feliz. Continuo sendo mal administrado, alguns sujeitos vivem me roubando. Espero que um dia isso acabe. Iria falar sobre as belezas, qualidades e características minhas e do meu povo, mas não vai dar tempo. Fica por conta do nosso livro agora; ainda tenho muitas e muitas histórias para contar, inclusive as que foram deixadas de lado.



Gabriel Francisco, aluno do terceiro ano da Escola Papa Paulo VI.

## SUMÁRIO

CLIQUE NO NÚMERO DA PÁGINA PARA NAVEGAR, OU NOS BOTÕES < > PARA VIRAR AS PÁGINAS.

|                                                               |    |                                     |    |
|---------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------|----|
| RELACIONANDO A HISTÓRIA DO BAIRRO .....                       | 6  | LUGARES DE MEMÓRIA                  | 23 |
| A CIDADE DE JOÃO PESSOA .....                                 | 7  | Teatro Juleca .....                 |    |
| ARUA DASTRINCHERASE CRUZ DAS ARMAS .....                      | 8  | LUGARES DE MEMÓRIA                  | 27 |
| REBELIÕES NO ESTADO DA PARAÍBA .....                          | 9  | Feira de Oitizeiro .....            |    |
| LIGAS CAMPONESAS .....                                        | 10 | LUGARES DE MEMÓRIA                  | 28 |
| POR QUE A HISTÓRIA SE FAZ TAMBÉM NO NOSSO BAIRRO..            | 11 | Escola Estadual Papa Paulo VI ..... |    |
| CRUZ DAS ARMAS, POR QUE ESSE NOME? .....                      | 12 | MEMÓRIAS DE MORADORES               | 33 |
| LOCALIZANDO O BAIRRO .....                                    | 13 | Dona Maria de Fátima .....          |    |
| MAPA DE CRUZ DAS ARMAS .....                                  | 14 | MEMÓRIAS DE MORADORES               | 36 |
| LUGARES DE MEMÓRIA                                            |    | Dona Celeida .....                  |    |
| 15º Batalhão de Infantaria Motorizado .....                   | 15 | PALAVRAS FINAIS? .....              | 37 |
| LUGARES DE MEMÓRIA                                            |    | REFERÊNCIAS .....                   | 38 |
| Igreja São José Operário .....                                | 17 |                                     |    |
| LUGARES DE MEMÓRIA                                            |    |                                     |    |
| Estádio Leonardo Vinagre da Silveira - Estádio da Graça ..... | 19 |                                     |    |
| LUGARES DE MEMÓRIA                                            |    |                                     |    |
| Cemitério São José .....                                      | 21 |                                     |    |

## RELACIONANDO A HISTÓRIA DO BAIRRO - CONEXÕES COM O MUNICÍPIO, O ESTADO E O BRASIL



Compreendemos que a história local, como é o caso da história do Bairro de Cruz das Armas, não se faz independente das outras esferas ou escalas da história, elas estão entrelaçadas, de forma que uma interfere na outra. Nesse sentido, nenhuma deve ser apagada, nenhuma deve ser negligenciada.

Dessa forma, apresentamos agora pontos que consideramos importantes na história de João Pessoa e da Paraíba, relacionando-os com aspectos do Bairro de Cruz das Armas.

Página Inicial

Sumário

## A CIDADE DE JOÃO PESSOA

A fundação da cidade de João Pessoa se confunde com a fundação do Estado da Paraíba, que se deu em 05 de agosto de 1585, às margens do Rio Sanhauá, braço do Rio Paraíba. Nesse contexto, os portugueses não conseguiram sozinhos expulsar os índios Potiguaras, ariscos moradores do local, contando com a ajuda indispensável dos Tabajaras, provenientes da região do São Francisco.

O Rio Sanhauá é paisagem histórica e natural do centro da cidade de João Pessoa, sendo uma bonita visão do Centro Histórico da Cidade.

Como a penetração à cidade se dava por via do Rio e ainda não havia uma ligação direta com a capitania de Pernambuco na época, provavelmente o bairro de Cruz das Armas ainda era região habitada por índios.

Ponte: ihgp.net



7

Página Inicial

Sumário

## A RUA DAS TRINCHEIRAS E A LIGAÇÃO COM CRUZ DAS ARMAS

A rua das Trincheiras, que atualmente é a ligação de Cruz das Armas com o Centro, foi, tem suas origens a partir da Guerra dos Mascates, que ocorreu em Pernambuco.

Com a expulsão dos holandeses da cidade de Recife, os brasileiros de Olinda e donos de engenhos de açúcar entraram em declínio econômico, mas mantinham o controle político da região. Por outro lado, os portugueses comerciantes de Recife passaram a reivindicar uma fatia dessa participação política, tendo como consequência a chamada Guerra dos Mascates.

Nesse período, o capitão mor da Paraíba mandou tropas contra a cidade de Olinda e temendo uma represália mandou construir trincheiras nesse caminho, nas imediações de onde fica, hoje, a igreja de N.S. de Lourdes.

Nesse sentido, o caminho que hoje é a Avenida Cruz das Armas se tornou passagem importante entre Paraíba e Pernambuco.



Sobrado do Barão do Abiaí, último presidente da Província da Paraíba (Rua das Trincheiras). Atualmente, no local funciona a Delegacia Regional do Trabalho.



8

## REBELIÕES NO ESTADO DA PARAÍBA

O Ronco da Abelha e o Quebra Quilos

### O Ronco da Abelha

Em 1850, o Brasil passou a adotar o registro de nascimento e de óbito, através da lei 586 de 6 de setembro daquele ano. A população interiorana não foi bem informada dessas exigências e passou a interpretar que o governo estava levantando dados para escravizar o povo. Por conta disso, no interior da Paraíba, ocorreu em 1852, começando pela Vila de Ingá, uma revolta que ficou conhecida como O Ronco da Abelha. Centenas de pessoas invadiam os cartórios, queimavam todos os papéis, quebravam os móveis e ameaçavam os moradores. A revolta se espalhou por várias outras Vilas no brejo paraibano. Todo efetivo da Força Policial sediado na Capital foi deslocado para o interior a fim de serenar os ânimos. Depois de cerca de três meses de intensa atividade, a Força Policial pacificou o movimento.

<http://clubedahistoria.com.br/> - Prof. Delzymar Dias.



### O Ronco da Abelha

Em 1874, a Força Policial da Paraíba teve outra importante participação em acontecimento histórico. Foi a pacificação do movimento que ficou conhecido como a Revolta de Quebra Quilo. Nesse período havia no seio da população interiorana da Paraíba, um sentimento de revolta com recentes acontecimentos religiosos envolvendo o Estado, a igreja e seguimentos maçônicos, que resultaram na prisão de um Bispo em Pernambuco. Ainda nessa época, o Brasil passou a adotar o sistema métrico decimal, o alistamento militar e, na Paraíba, começava-se a cobrar o imposto de Chão, para permitir a prática de comércio nas feiras-livres. Essas medidas não eram bem explicadas à população. A soma desses fatos provocou o movimento que ficou conhecido como a revolução de quebra-quilo. Centenas de pessoas, como na revolta do Ronco da Abelha, invadiam as Vilas, quebravam os pesos e outras medidas, queimavam arquivos, soltavam presos, e gritavam "morte aos maçons". Esses fatos ocorreram em Ingá, Fagundes, Areia, Campina Grande, Guarabira e outras cidades do brejo paraibano.

<http://clubedahistoria.com.br/> - Prof. Delzymar Dias.



## LIGAS CAMPONESAS

As Ligas Camponesas surgiram no Engenho Galiléia, em Pernambuco. Existem muitas versões sobre a criação dessa Liga. A mais conhecida, e a mais lendária, atribui à entidade o objetivo de arrecadar recursos para enterrar os mortos, até então depositados em vala comum.

Outra versão, mais completa, nos diz que a sociedade recém-criada tinha finalidades assistenciais mais amplas e o objetivo do grupo era gerar recursos comuns para a assistência educacional e de saúde, e para comprar adubos, com a finalidade de melhorar a produção.

A partir de 1959 as Ligas Camponesas se expandiram também rapidamente em outros estados, como a Paraíba, estado do Rio (Campos) e Paraná, aumentando o impacto político do movimento.

Dentre esses núcleos, o mais importante foi o de Sapé, na Paraíba, o mais expressivo e o maior de todos. A expansão da Liga de Sapé se acelerou a partir de 1962, quando foi assassinado seu principal líder, João Pedro Teixeira, a mando do proprietário local. Pouco depois esse núcleo congregaria cerca de dez mil membros, enquanto outros núcleos iriam se espalhar pelos municípios limítrofes.

<http://www.ligascamponesas.org.br/>



## POR QUE A HISTÓRIA SE FAZ TAMBÉM NO NOSSO BAIRRO

Minha História,

Meu Pai

Seu Márcio da Silva Marcene Júnior, nasceu no dia 29 de Abril de 1993, Meu Avô é Zaqueu, de Marinho Maria da Conceição e Márcio da Silva, a família pobre. Sem algumas condições de sobrevivência, a mãe e pai de todos os filhos que jogam futebol de campo, que era na época jogador profissional de futebol de campo, está no fundo do campo que na Paraíba é muito difícil ser um jogador profissional de futebol, Mas não desisti jogar futebol, e sempre pensei que, se eu não fosse um jogador profissional de futebol, queria ser conhecido no bairro, fui para os Campos de Baitava que fui o destaque e sendo conhecido não só no meu bairro como também de João Pessoa.

Meu bairro, é um dos bairros mais pobres, os bairros mais pobres do Brasil, mas o que não é tão ruim para a população e é que não há nada nas ruas e nas casas.

História

Minha História, meu bairro.

Me chamo Israel tenho 16 anos de idade sou natural de João Pessoa-PB, nascido e criado aqui reside no bairro dos Noroais com minha família onde desde criança estudei em escolas públicas que situaram no próprio bairro, hoje atualmente estudo no Papa Paulo VI a três anos e é onde pretendo concluir o ensino médio para mais tarde ingressar em engenharia civil na UPEB.

Sou sobre meu bairro hoje que escrevo um certo tipo de preconceito com eu mesmo pois não sei ele mais outros onde encontram favelas (favelas) hoje sofrem um pouco de restrição tanto das cidades como de algumas instituições públicas. Aí meu vizinho hoje nunca teve qualquer tipo de problema por residir no bairro dos noroais.

## CRUZ DAS ARMAS, POR QUE ESSE NOME?

Historicamente, o ato de nomear esteve atrelado à conquista e ao poder. Quando um conquistador dava um nome a um local, significava que este lhe pertenceria e que sua população deveria prestar-lhe obediência. Mas, ao contrário, muitos nomes locais prevaleceram como forma de resistência à dominação.

Para o nome Cruz das Armas, encontramos duas versões:

A origem do nome desse Bairro da Capital vem da existência de uma grande cruz que existia exatamente nos limites das antigas Capitanias da Paraíba e Pernambuco, a qual tinha na face as armas dos dois Estados.

<http://culturapopular2.blogspot.com.br/2010/03/origen1s-e-apelidos-de-alguns.html>

Uma outra versão é a seguinte: existia às margens do Rio Gramame um núcleo de negros “arapuás”. Conta-se que eles saíam do local à noite, para assaltar os viandantes. Tendo em vista suas repetidas aparições, o povo passou a chamar o lugar de “Cruz das Almas”.

<http://culturapopular2.blogspot.com.br/2010/03/origen1s-e-apelidos-de-alguns.html>



## LOCALIZANDO O BAIRRO



Vista central da Avenida Cruz das Armas  
Fon: Google Maps

De acordo com o CENSO 2010, Cruz das Armas possui aproximadamente 25.994 habitantes, sendo:

12.107 homens (47% da população)

13.887 mulheres (53% da população),

Sua população total corresponde a 4,3% em relação ao total de João Pessoa.

O bairro de Cruz das Armas está localizado na zona oeste da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Sendo um dos bairros mais antigos, tem grande importância econômica, social e cultural para o município.



Cemitério São José  
Fon: Google Maps

Mapa dos bairros de  
JOÃO PESSOA

Fonte: Prefeitura Municipal de J.P.

O Bairro de Cruz das Armas faz divisa com os bairros de:

Jaguaribe  
Oitizeiro  
Ilha do Bispo  
Trincheiras  
Rangel  
Cristo Redentor

De acordo com Leandro (2006):

Nas primeiras décadas do século XX, importantes reformas urbanas contribuíram para mudanças de João Pessoa em sua feição colonial.

A partir da década de 1940, surgiram dois vetores de expansão: as avenidas Epitácio Pessoa e Cruz das Armas.

O segundo vetor, a avenida Cruz das Armas, constitui um acesso para Recife e um corredor comercial e de serviços de apoio rodoviário, com alguns núcleos residenciais de menor renda. O bairro de Cruz das Armas formou-se no entorno dessa avenida.

## LUGARES DE MEMÓRIA

15º Batalhão de Infantaria Motorizado - BIMTz



Foto realizada durante pesquisa de campo. Acervo do grupo.

O 15º BIMTz surgiu, em 1870, atrelado à criação da 8ª Companhia de Infantaria, na cidade de Desterro - SC.

Depois de receber várias denominações e ser transferido para vários lugares do Brasil, como Belém, Rio de Janeiro e Recife; em 16 de novembro de 1919 é transferido para a cidade de João Pessoa, onde recebe a denominação de 22º Batalhão de Caçadores.

Em 1974 foi transformado em 15º Batalhão de Infantaria Motorizado. Em 10 de fevereiro de 1982 o 15º Batalhão de Infantaria Motorizado passa a ser denominado historicamente como Regimento Vidal de Negreiros.

## LUGARES DE MEMÓRIA

15º Batalhão de Infantaria Motorizado - BIMTz



Foto realizada durante pesquisa de campo. Acervo do grupo.

Tendo participado de expedições na Guerra de Canudos, na Guerra do Contestado e na Segunda Guerra Mundial; atualmente, o 15 BIMTz mantém uma relação com a população local através de eventos e datas comemorativas militares. Muitos jovens do Bairro de Cruz das Armas e de outros bairros têm adentrado o serviço militar até mesmo como forma de exercerem um trabalho remunerado.

## LUGARES DE MEMÓRIA

Igreja Católica São José Operário



A Igreja surgiu com a construção de uma pequena capela 1927, quando os primeiros encontros dos feis ocorriam com a imagem de São José. Em 1930 a capela foi para um terreno doado pela senhora Celina Novais e construída ainda coberta por palha.

A construção da Igreja acontece no início da Era Vargas, período caracterizado pelo desenvolvimento industrial e da construção de um ideal de nação, movimento que teve a Igreja Católica como grande aliada do Estado.

## LUGARES DE MEMÓRIA

Igreja Católica São José Operário



Foto realizada durante pesquisa de campo. Acervo do grupo.

A Ordem Franciscana surge na década de 1930 no Bairro e, em 1937, a Igreja é construída com tijolo no local onde hoje se localiza o salão paroquial.

Foi apenas no ano de 1949 que teve início a construção da atual igreja de São José Operário, com a inauguração em 1954, à época, a maior igreja católica de um bairro de João Pessoa.

Atualmente, existem diversas igrejas em Cruz das Armas disputando o cenário urbano, principalmente das mais diversas congregações evangélicas.

Fonte:  
<http://www.obeabadosertao.com.br/>

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Estádio Leonardo Vinagre da Silveira - Estádio da Graça

“Com capacidade para 6 mil pagantes, o histórico estádio da Graça vivenciou seus anos de glória entre as décadas de 1930 a 1960, quando atuaram sob seu gramado grandes clubes do futebol brasileiro e craques consagrados do futebol paraibano. O Estádio pertenceu às indústrias de cimento Dolaport que nos anos 30 ingressou no futebol como clube.

Oficialmente o estádio foi inaugurado em 9 de janeiro de 1944, na partida entre o Dolaport e a equipe do Santa Cruz/PE. No confronto ocorreu o empate em 4 a 4, e o primeiro gol oficial foi marcado por Odilon aos 17 minutos de jogo.”



Fonte: <http://www.agoraesportes.com.br/>

19

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Estádio Leonardo Vinagre da Silveira - Estádio da Graça

“Mas, a partir da década de 1960 até o final dos anos de 90 do último século, o velho estádio foi mando de campo oficial das equipes de João Pessoa, como o Botafogo e o Auto Esporte. No entanto, a estadinho ficou mais caracterizado pelos mandos de campo do Santos da Palmeira”.

Fonte: <http://www.agoraesportes.com.br/>



20

## LUGARES DE MEMÓRIA

### Cemitério São José

O cemitério público São José é um dos mais antigos da cidade, data de sua fundação 14/02/1950. Uma curiosidade sobre o local é que não existia capela como é comum na maioria dos cemitérios.

Com o processo de higienização das cidades no século XIX, no Império Brasileiro, os cemitérios se afastaram das cidades, estabelecendo-se a divisão entre as cidades dos vivos e dos mortos.

“Hoje, em algumas cidades, a zona urbana cresceu tanto que de novo aproximou os mortos dos vivos”, como é o caso do Cemitério São José.

Fonte: Uma Breve História dos Cemitérios - por Paulo Hipólito

“a cidade dos mortos antecede a cidade dos vivos”  
Lewis Mumford



## LUGARES DE MEMÓRIA

### Cemitério São José

O cemitério São José compreende uma área de 16.734 m<sup>2</sup>, não havendo túmulos separados por religião. Em agosto de 2002, foi construído um anexo para solucionar a problemática da falta de espaço. Uma das procuras pelo cemitério deve-se ao fato do alto índice de criminalidade e uso de drogas do Bairro de Cruz de Armas, pois no levantamento feito pela DICEM a faixa etária dos sepultados é de aproximadamente 30 anos.

<http://www.geociencias.ufpb.br/~paulorosa/tcc/monofranciscoassis.pdf>

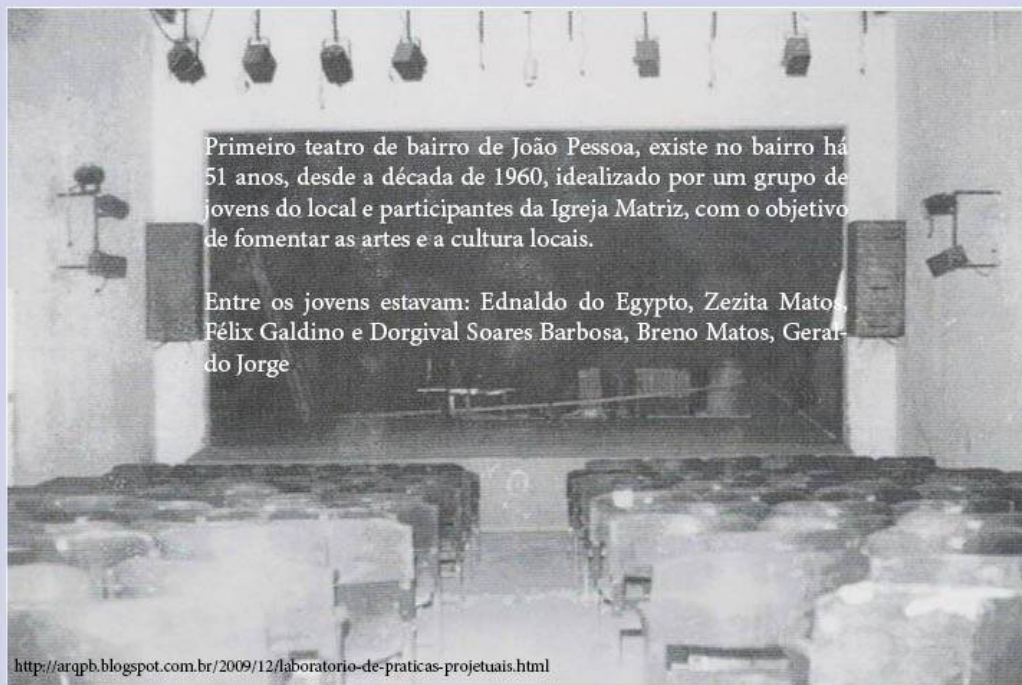


Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Teatro Juteca



Primeiro teatro de bairro de João Pessoa, existe no bairro há 51 anos, desde a década de 1960, idealizado por um grupo de jovens do local e participantes da Igreja Matriz, com o objetivo de fomentar as artes e a cultura locais.

Entre os jovens estavam: Ednaldo do Egypto, Zezita Matos, Félix Galdino e Dorgival Soares Barbosa, Breno Matos, Geraldo Jorge

<http://arqpb.blogspot.com.br/2009/12/laboratorio-de-praticas-projetuais.html>

◀ 23 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Teatro Juteca



O teatro funcionou até o início dos anos de 1980, período em que foi transferido para Escola Estadual Municipal Oscar de Castro em regime de comodato, tendo suas atividades suspensas e ficando relagado ao abandono.



A pedido do teatrólogo Ednaldo do Egypto, o teatro foi ocupado por uma família que habitou precariamente o edifício até alguns anos atrás. Atualmente, a situação do local é de total abandono, mesmo a comunidade tendo apontado o desejo de reativação do mesmo.

◀ 24 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Teatro Juteca



Reportagem sobre o Teatro Juteca exibida na TV Cabo Branco no dia e publicada no youtube no dia 06 de março de 2014.

O vídeo mostra a situação atual do Teatro e as promessas de recuperação do local que se arrastam a passos lentos, pois, desde 2009, o UNIPÊ apresentou um projeto de modernização do lugar.

◀ 25 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Teatro Juteca



O Laboratório de Práticas Projetuais do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Unipê, foi criado em 2003 com o objetivo de propiciar ao aluno uma iniciação profissional, a partir do seu envolvimento técnico, didaticamente planejado com as atividades específicas do profissional de arquitetura e urbanismo.

Esta proposta para a Juteca foi resultado de uma parceria do Movimento Paz e Cidadania – Cruz das Armas – e do Unipê, através do Laboratório de Práticas Projetuais do Curso de Arquitetura e Urbanismo, visando o desenvolvimento de um anteprojeto de reforma do Teatro da Juteca.

Porém, o projeto é de 2009 e até o momento, nada foi transformado no teatro.

Fonte: <http://arqpb.blogspot.com.br/2009/12/laboratorio-de-praticas-projetuais.html>

◀ 26 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

### Feira de Oitizeiro

Espaço de grande importância econômica para os moradores de Cruz das Armas e bairros adjacentes, a Feira de Oitizeiro se caracteriza também como espaço de interações sociais e culturais do local. Apresenta um elevado índice de violência e, constantemente, é vista nos meios de comunicação como palco de vários crimes. Por outro lado, recebe diariamente muitos homens, mulheres, crianças e idosos para realizarem compras ou comercializarem seus produtos.



◀ 27 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

### Escola Estadual Papa Paulo VI



A Escola Estadual Papa Paulo VI teve sua inauguração em abril de 1958, período do presidente Juscelino Kubitschek e seu Plano de Metas para o desenvolvimento econômico e social do país. Seu primeiro nome era Escola Estadual de João Pessoa - Secção de Cruz das Armas.

Por volta de 1970, a professora Madalena Alves mudou o nome da escola para Papa Paulo VI, em homenagem ao papa da época, que foi pontífice mariano da Igreja Católica entre 1963 e 1978.

◀ 28 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Escola Estadual Papa Paulo VI

A Escola Funciona nos três turnos, com Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Atualmente com aproximadamente 1.500 alunos, realiza vários projetos, como o Mais Educação, Feira de Ciências, Show de Talentos, entre outros.

A atual direção da escola é formada pelos professores:

Lúcia  
Lourdes  
Manoel



◀ 29 ▶

Página Inicial

Sumário

## LUGARES DE MEMÓRIA

Escola Estadual Papa Paulo VI



A Escola Papa Paulo VI conta com 20 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de química e de robótica.

Possui também uma biblioteca e um laboratório de informática.

Na área esportiva a escola conta com uma quadra coberta, mas que se encontra interditada pela falta de estrutura para funcionamento.

Mesmo com as dificuldades estruturais, a escola é considerada uma instituição que presta bons serviços e mantém diálogo constante com a comunidade.

◀ 30 ▶

## LUGARES DE MEMÓRIA

Escola Estadual Papa Paulo VI - Eventos da Escola



## MEMÓRIAS DE MORADORES

Esse capítulo foi referenciado a partir de entrevistas realizadas pelos alunos do Ensino Médio do Papa Paulo VI, que conversaram com moradores antigos de Cruz das Armas para saber suas histórias e impressões sobre o lugar em que vivem.

Além disso, usamos como referência o artigo de Alessa Cristina Pereira de Souza, intitulado *O MODERNO E O TRADICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOS MORADORES DE CRUZ DAS ARMAS*, como forma de complementar, ratificar ou contrariar nossas impressões geradas pelas falas das entrevistas.



# MEMÓRIAS DE MORADORES

## Dona Maria de Fátima - moradora de Cruz das Armas



### Dona Maria de Fátima



Dona Maria de Fátima tem 60 anos, é natural de São Bento, cidade do sertão da Paraíba, veio morar no bairro de Cruz das Armas há 20 anos e gosta muito do lugar no qual reside, mas gostava mais dele no passado.

Ela saiu do sertão para cá para cuidar do pai que estava doente.

Dona Fátima acha que o bairro mudou muito nos últimos 20 anos e aponta como principal ponto negativo a violência.

Segundo Dona Fátima o bairro cresceu muito, melhorou em termos de estrutura, pois as ruas foram calçadas, o transporte melhorou, mas agora não pode conversar na frente de casa com os vizinhos.

“Fizeram muita coisa desde que eu tô aqui há 20 anos atrás”.

“A gente só vive trancada e os bandidos soltos”.

“Por uma parte o bairro tá melhor hoje, mas tem coisa que tá pior”.

"Cruz das Armas, que já fora um local de cultura popular e lazer muito intenso, vê-se hoje com a cultura e o lazer presentes apenas na memória nostálgica de seus moradores que, queixam-se sempre por não poderem mais viver os bons e velhos tempos que os saúdam". Souza (2004).

"Quando nós chegamos lá, era como eu citei né, anteriormente, tinha uma danceteria né, claro que hoje não existe mais, uma danceteria que houve muitos problemas, mesmo de violência né, não existe mais, mas no nosso tempo, nós íamos pra lá, podíamos dançar lá, não tinha problema, hoje em dia já, até acabou né, por causa da violência né. Sim, tinha a festa das Hortênsias né, que era uma festa de rua, que era uma FESTA DAS HORTÊNSIAS, era uma FESTA DAS HORTÊNSIAS, hoje em dia não temos mais, porque ainda tentaram né, várias vezes mas, não deu resultado. Tinha o pavilhão, era muito bom, a gente brincava, ia aquela turma de moça lá pro pavilhão, era muito bom, muito bom mesmo, era muito bom naquela época. Hoje em dia não existe mais isso."

O texto acima é parte do artigo de Alessa Cristina Pereira de Souza, que estudou o impacto da modernidade no Bairro de Cruz das Armas. A autora usou também entrevistas como instrumento de pesquisa, aproximando-se do nosso trabalho.



## Dona Celeida - moradora de Cruz das Armas



"Quando eu vim morar aqui as casas eram antigas, as ruas não eram calçadas, tinha poucos carros; a estrada era uma só".

"Aqui tinha o Clube Internacional, onde as pessoas iam se divertir, mas papai não deixava a gente ir".

"Tinha o Cinema Cine Glória, eu mesmo ia assistir filme".

"Tinha também a festa das Hortênsias, que saía do Internacional para Igreja São José".

Dona Celeida tem 77 anos, é natural de João Pessoa, veio morar no bairro de Cruz das Armas há 75 anos. Com uma família de 8 irmãos se criou no bairro e presenciou sua história. Dona Celeida não apontou nenhum ponto negativo no bairro, pois ela gosta muito do lugar e tem preferência por ele como é agora.

## PALAVRAS FINAIS?

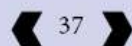
Não estamos terminando essa história, apenas finalizando um livro que conta uma, entre tantas outras, histórias do lugar em que vivemos. Muitos podem contrariar as ideias contidas na obra, outros podem concordar com o que foi escrito; mas, o mais importante é dar visibilidade as nossas historicidades, aos sujeitos que transformam a sociedade a partir do espaço em que vivem.

Pensando assim, a escola pública tem papel fundamental na valorização dos sujeitos e suas vivências, a partir do momento em que dialoga saberes e que considera também o que os alunos sabem como elemento fundamental para a construção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, a História oficial não é a única fonte de verdade, ela se constroi a partir de ideias que se pretendem hegemônicas; mas, é constantemente quebrada e refeita a partir das histórias locais, dos movimentos sociais, das culturas populares, das próprias reivindicações dos alunos quando acham a História ensinada chata e descontextualizada.

Agradecemos os momentos destinados à leitura do nosso trabalho e eue essa história seja contada e recontada ainda por muito tempo, por muitas pessoas diferentes, inclusive você!!!

Equipe de produção.



## REFERÊNCIAS

### Sites Consultados:

[www.ihgp.net](http://www.ihgp.net)  
[www.paraibanos.com](http://www.paraibanos.com)  
<http://clubedahistoria.com.br/> - Prof. Delzymar Dias.  
<http://www.ligascamponesas.org.br/>  
<http://culturapopular2.blogspot.com.br>  
<https://www.google.com.br/maps>  
[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)  
[www.joaopessoa.pb.gov.br](http://www.joaopessoa.pb.gov.br)  
<http://www.obeabadosertao.com.br/>  
<http://www.agoraesportes.com.br/>  
<http://www.geociencias.ufpb.br/>  
<http://arqpb.blogspot.com.br/2009/12/laboratorio-de-praticas-projetuais.html>  
<http://turmacruzasarmas.blogspot.com.br/>  
<http://www.onibusparaibanos.com>

### Trabalhos acadêmicos:

ALBUQUERQUE, Francisco de Assis Costa de. **Os cemitérios públicos na cidade de João Pessoa** - PB. Monografia de Conclusão de Curso de Geografia: UFPB, 2008.  
 LEANDRO, Aldo Gomes. **O turismo em João Pessoa e a construção da imagem da cidade**. Dissertação de Mestrado em Geografia: UFPB, 2006.  
 SOUZA, Alessa Cristina Pereira de. **O moderno e o tradicional na construção da cultura dos moradores de Cruz das Armas**. Artigo apresentado no V Encontro Nordestino de História: UFPE, 2004.



## **ANEXOS**

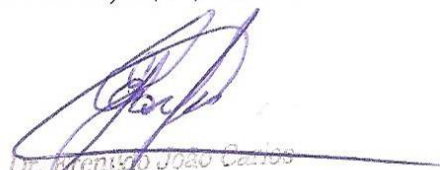
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**CERTIDÃO**

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa do Doutorando Israel Soares de Sousa, matrícula 111100135 , intitulado: Ensino da História Local e Educação Popular: cruzando conceitos e práticas, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 27/05/2014



Dr. Breno João Carlos  
Coordenador PPGE  
Mat. SIAPE 1024809

Universidade Federal da Paraíba – Campus I  
Centro de Educação – Bloco III  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
PARAÍBA - CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ensino de História Local e Educação Popular: cruzando práticas e conceitos

**Pesquisador:** Israel Soares de Sousa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31805614.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 918.764

**Data da Relatoria:** 10/12/2014

**Apresentação do Projeto:**

A apresentação do Projeto é muito confusa. Compreendemos que trata-se de uma pesquisa que focaliza, segundo o proponente: "Aplicar um projeto pedagógico de história local, na escala do bairro, na Escola Estadual Papa Paulo VI, no Ensino Médio, com intuito de observar, na prática, as possibilidades de percepção dos educandos como sujeitos ativos da história; Relacionar os princípios pedagógicos da Educação Popular com as concepções didáticas da história local; Traçar um perfil dos alunos envolvidos no projeto pedagógico, através da história oral escolar, considerando suas origens e ocupações; Construir uma história do bairro de Cruz das Armas sob as perspectivas dos alunos envolvidos no projeto; Traçar um estado da arte da história local e discutir o conteúdo de história adotado na Educação de Jovens e Adultos."

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: efis@ceps@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
PARAÍBA - CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 913.754

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as possibilidades de o ensino de história local, no Ensino Médio, se constituir como uma prática efetiva de Educação Popular, contribuindo na formação crítica e cidadã dos alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os benefícios estão bem evidenciados e são superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Texto e proposta pouco objetivos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas nesta ocasião.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas nesta ocasião.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

JOAO PESSOA, 17 de Dezembro de 2014

---

Assinado por:  
Ellane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (33)3216-7731 Fax: (33)3216-7731 E-mail: [eticascep@ccs.ufpb.br](mailto:eticascep@ccs.ufpb.br)

