



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

JAILSON DE LUCENA GOMES

**O DISCURSO DA (E SOBRE) A HISTÓRIA: USO DA HISTÓRIA LOCAL E
REGIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JOÃO PESSOA

2015

JAILSON DE LUCENA GOMES

O DISCURSO DA (E SOBRE) A HISTÓRIA: USO DA HISTÓRIA LOCAL E
REGIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, no Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.

JOÃO PESSOA

2015

G633d Gomes, Jailson de Lucena.

O discurso da (e sobre) a história: uso da história local e regional no processo de ensino e aprendizagem de história no 6º ano do ensino fundamental II / Jailson de Lucena Gomes.- João Pessoa, 2015.

108f.

Orientador: Onireves Monteiro de Castro

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Discursos da/sobre história. 4. História local e regional - ensino e aprendizagem.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Jailson de Lucena Gomes

**O DISCURSO DA (E SOBRE) A HISTÓRIA:
uso da História regional e local no processo de ensino e aprendizagem
História no 6º ano do Ensino Fundamental II**

EM: 09 / 10 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Sônia Maria Cândido da Silva

Profa. Dra. Sônia Maria Cândido (Avaliador Externo)

UFPB

Ana Cristina de S. Aldrigue

Profa. Dra. Ana Cristina de S. Aldrigue (Avaliador)

UFPB

Onireves Monteiro de Castro

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (Orientador)

UFCG

Eliane Ferraz Alves

Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves (Suplente)

UFPB

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais, José Gomes e Maria do Socorro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me deu saúde e força para superar as dificuldades e seguir com dedicação e firmeza na construção desse trabalho, permitindo que tudo isso acontecesse. Aos meus pais, José Gomes e Maria do Socorro pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Aos meus irmãos e sobrinhos, que, nos momentos da minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente. Agradeço ainda ao meu orientador, mestre e amigo Onireves Castro, por ter me aceitado como orientando e contribuído de maneira decisiva para a construção desse trabalho, como também pelo suporte, correções e incentivos perante o desafio de desenvolver um trabalho numa área diferente da sua. A coordenação, professores, à equipe de apoio do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB. Aos alunos da turma do Mestrado, em especial a Márcia Cardoso e Rosemare Gomes. A direção e supervisão e coordenação da escola CIEP I, pela compreensão, carinho e amizade. A todos (as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault)

RESUMO

Este trabalho apresenta propostas no sentido de tentar contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Mantemos uma reflexão sobre possibilidades de ensino que ponderem a construção de novas práticas discursivas em torno da disciplina História na perspectiva da interdiscursividade. Na construção da pesquisa tentamos uma caracterização dos estudos do discurso, especialmente da Análise de Discurso Francesa, com ancoragem teórica Orlandi (2002/ 2007), Pêcheux (1977/1999), Maingueneau (2014), Brandão (2003), Ferreira, (2015), Maldidier (1994), Silva (2003), Gregolin (2004), Althier-Revuz (1982/1990), dentre outros. Na sequência, para uma descrição analítica do discurso da História, enquanto ciência e desenvolvimento são consultados autores como Le Goff (1997), Tétart (2000), Bloch (2001), Nadai (1993), Schmidt (2012), Bittencourt (2011), Abud (2011); fazendo-se ainda essencial a compreensão das propostas e orientações didáticas trazidas nos manuais dos livros didáticos: Saber e fazer História e História: sociedade & cidadania; nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Em seguida, são apresentados os discursos socialmente cristalizados sobre a História com ancoragem em autores como Fonseca (1997), Oriá (2006), Albuquerque (2007), Bittencour (2004), Amado (1990), Zamboni (1991) e Neves (2002), demonstrando a importância do ensino de História no Ensino Fundamental, assim como o uso da História local e regional como elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessas considerações, um questionário de entrevista semiestruturada foi pensado e aplicado com educadores e educandos do 6º ano, da escola CIEP I – Patos/PB e, a partir de então, foi elaborada uma proposta de intervenção, via texto norteador, com objetivo de trazer uma ressignificação discursiva ao ensino da disciplina com o uso da História local e regional.

Palavras-chave: Discursos da/sobre História; História local e regional; Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This paper presents proposals to try to contribute to the teaching and learning process of the students of the 6th grade of elementary school II. We maintain a reflection on teaching opportunities to consider the construction of new discursive practices around discipline history from the perspective of interdiscursivity. The construction of research tried a characterization of discourse studies, especially the French Discourse Analysis, with theoretical anchorage Orlandi (2002/ 2007), Pêcheux (1977/1999), Maingueneau (2014), Brandão (2003), Ferreira, (2015), Maldidier (1994), Silva (2003), Gregolin (2004), Althier-Revuz (1982/1990), among others. Further, for an analytical description of the discourse of history as a science and development are consulted authors such as Le Goff (1997), Tétart (2000), Bloch (2001), Nadai (1993), Schmidt (2012), Bittencourt (2011) , Abud (2011); making himself still essential to understand the proposals and didactic guidelines brought in textbooks textbooks: Know and Do History and History: Society & citizenship; History in the National Curriculum Parameters (PCN) and the Pedagogical Political Project (PPP) school. Then the speeches are presented socially crystallized on the History docks in authors such as Fonseca (1997), Oriya (2006), Albuquerque (2007), Bittencour (2004) Beloved (1990), Zamboni (1991) and Neves (2002), demonstrating the importance of history teaching in elementary school, as well as the use of local and regional history as enablers in the process of teaching and learning. From these considerations, a semi-structured interview questionnaire was designed and applied to teachers and students of the 6th year, the PFIC I school - Ducks / PB and from then on we created a proposal for intervention, via guiding text, in order to bring a discursive reframing the discipline of teaching with the use of local and regional history.

Keywords: Addresses / on history; Local and regional history; Teaching and learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
Anpuh	Associação Nacional de Professores de História
Cades	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
FD	Formação discursiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA.....	16
2 NOÇÃO SOBRE DISCURSO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	18
2.1 NOÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DISCURSIVA	18
2.2 NOÇÕES SOBRE MEMÓRIA DISCURSIVA	20
2.3 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA	22
2.3.1 Perspectiva atual da Análise de Discurso Francesa	25
3 UM DISCURSO DA/PELA HISTÓRIA: O QUE É HISTÓRIA?	29
3.1 História do ensino de História no Brasil: breve relato.....	34
3.1.1 Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931)	36
3.1.2 Estabilização do código disciplinar da História (1931-1971)	39
3.1.3 Código disciplinar da História em crise: 1971-1984	42
3.1.4 Restauração do código disciplinar da História: 1984-?.....	43
3.2 ANALISANDO OS MANUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E OS INSTITUCIONAIS	44
3.2.1 LD: Saber e fazer História: considerando o Manual do professor	45
3.2.2 LD: História: sociedade & cidadania: considerando o Manual do professor	48
3.3 DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL INSTITUÍDO	52
3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN.....	53
3.3.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): diretrizes curriculares	58
4 POR UM DISCURSO SOBRE HISTÓRIA: a importância do ensino de História nas escolas	59
4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL.....	62
4.2 DISCURSO SOBRE A HISTÓRIA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	65
4.2.1 Análise das entrevistas	66
5 O ESTUDO DA HISTÓRIA NO 6º ANO: uma proposta de intervenção	78

5.1 TEXTO NORTEADOR DA PROPOSTA.....	78
5.1.1 Primeiro momento	80
5.1.2 Segundo momento	82
5.1.3 Terceiro momento.....	87
5.1.4 Quarto momento.....	91
5.1.5 Quinto momento	93
5.1.6 Sexto momento.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS	104
ANEXO 01	105
ANEXO 02	106

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto das pesquisas em Análise do Discurso, cujo objeto de análise tem a preocupação no conjunto de discursos *da história e sobre a história*, sobretudo, de cunho instrucional, por abordar questões práticas para a vivência escolar com preocupação específica para o uso (inclusão) da História local e regional nas aulas de História no 6º ano do Ensino Fundamental. Tem a preocupação de verificar como os discursos institucionais propostos pelos Manuais para o ensino de História se colocam como pressupostos para orientação do processo de ensino e aprendizagem e o que consta nos mesmos que contempla a utilização das fontes históricas locais e regionais nessa disciplina.

Trata-se de um trabalho desenvolvido: i) com instrumentais quantificados (como os manuais que fundamentam o ensino de História propostos pelos órgãos competentes e os que acompanham os livros didáticos da disciplina acerca do uso da História local e regional) e, a partir da análise dos dados, ii) pesquisa qualitativa, com vista a interpretação de impressões de educandos e professores de História do 6º ano, do Ensino Fundamental II da Escola CIEP I – Centro Integrado de Educação de Patos (Dr. José Genuíno/Napoleão Nóbrega), município de Patos, PB.

A proposta considera, no que expõe Ferro (1983), ao ponderar que a história construída por uma dada sociedade, acerca dela mesma e de seus pares, guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos. A história ensinada muda consoante às transformações do saber e das ideologias dominantes. Mais de perto, tais mudanças são pautadas pelas alterações da função da história na sociedade (FERRO, 1983, p. 11).

A partir desse pressuposto e da proposta de desenvolvimento do trabalho, entendemos ser necessário conhecimentos e reflexões acerca da caracterização da análise (de discurso) pècheutiana. Dessa maneira, determinados aspectos, descritos por Charaudeau (2014), são relevantes para o presente trabalho, tais como: i) orientação; constituir-se como uma forma de ação;

ii) interatividade; é essencialmente contextualizado; é assumido; e iii) interdiscursividade.

Entre as categorias supracitados, a interdiscursividade encontra-se como o núcleo da análise (discursiva), visto que marca a presença e a importância de múltiplos discursos para se compreender um determinado fenômeno discursivo pronunciado por um sujeito num dado contexto. O que demonstra a importância deste trabalho para a investigação de teias discursivas, das quais encontramos a história enquanto ciência, enquanto um saber que é ensinado nas escolas e a sua ocorrência nas formações discursivas dos educandos (e educadores).

O saber histórico vivenciado nas escolas é fruto de toda uma evolução sócio-histórica e cultural da humanidade, assinalado, muitas vezes, pelo atendimento às necessidades de pessoas ou grupos sociais dominantes. E nessas condições surgiram grandes nomes e feitos que receberam inúmeros méritos pelas suas descobertas, conquistas e práticas políticas. Diante desse contexto, foram criados discursos em torno da disciplina que produziram efeitos e receberam influências de modo a serem resinificados até os dias atuais.

A compreensão dos discursos que são construídos em torno da História, no decorrer de sua constituição como disciplina curricular e sua implicação na sala de aula, esta agrupada a uma análise do discurso de um grupo de educandos e professores em suas práticas diárias com a disciplina, poderão ser reveladores dos motivos que levam tantas pessoas a acreditarem que a disciplina de História trabalha somente com a observação do passado.

A partir desse aspecto enxergamos a possibilidade de trazer uma nova exterioridade discursiva ao ensino da História para o 6º ano do Ensino Fundamental. Isso partindo da ressignificação discursiva dos educandos quanto aos discursos cristalizados socialmente na memória discursiva, e, seguindo em direção à construção de novos discursos, que, por sua vez, implicarão novas práticas e ações em relação à disciplina de História.

Nessas condições, o presente trabalho pretende desenvolver uma proposta de suporte para o ensino da História, a partir de uma ressignificação discursiva da disciplina na prática em sala de aula com a constituição de novas práticas, buscando identificar os múltiplos discursos da História em suas mais

diversas acepções, como também os múltiplos discursos sobre a disciplina apresentados por educandos e professores do Ensino Fundamental e, por tal, compreender a formação desses discursos e seu reflexo no momento de aprender História.

A construção da proposta de intervenção foi precedida por algumas etapas de delimitação teórica, análises e reflexões. O primeiro momento desenvolveu-se a partir de uma caracterização dos estudos do discurso, sua evolução e incidência sobre a Análise de Discurso Francesa - teoria de base que fundamentará as análises discursivas - com ancoragem teórica em Orlandi (2002/2007), Pêcheux (1977/1999), Maingueneau (2014) Brandão (2003), Ferreira, (2015), Maldidier (1994), Silva (2003), Gregolin (2004), Althier-Revuz (1982/1990).

Demarcado o campo da Análise de Discurso Francesa, a pesquisa parte para uma descrição analítica do discurso da História enquanto ciência e desenvolvimento na história a partir de autores como Le Goff (1997), Tétart (2000), Bloch (2001), Nadai (1993), Schmidt (2012), Bittencourt (2011), Abud (2011); é essencial a compreensão das propostas e orientações didáticas trazidas: a) nos Manuais dos livros didáticos: Saber e fazer História e História: sociedade & cidadania, utilizados na escola; b) como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN) que é um documento oficial que norteia as práticas de ensino aprendizagem e que servirão como base para a delimitação do conteúdo a ser desenvolvido na proposta; c) igualmente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No terceiro momento, são discutidas as possíveis origens de alguns discursos difundidos e cristalizados sobre a História com base em Fonseca (1997), Oriá (2006), Albuquerque (2007), Bittencour (2004), Amado (1990), Zamboni (1991), Neves (2002).

Para atestar esses discursos sobre a História acerca desse terceiro momento, é desenvolvida uma entrevista semiestrutura que busca analisar os discursos apresentados pelos educandos e professores. Como consequência a essa análise, tem-se o desenvolvimento de uma proposta de ensino que aborda a questão relativa ao trabalho com a História local e regional.

METODOLOGIA

O trabalho tem uma peculiaridade teórico-analítica e prática. No que se refere ao princípio teórico/analítico, debruçou-se sobre o conjunto de discursos próprios da História, tais quais estão manifestados nos livros usados para a instrução de História e nos referenciais nacionais para o mesmo fim. Compreendemos que existe um discurso estabelecido que determina o que seja a História, um componente curricular e, para o qual, igualmente existem elementos historicamente normatizados.

Por seu turno, sobre a História existem discursos, não instituídos como nos manuais, mas nas proposições dos sujeitos que recebem e repassam os componentes estabelecidos para a instrução em termos de História. Tais discursos de cunho imperativo (da e sobre a História), em se tratando de questões práticas para nossa vivência escolar, deverão ser considerados para o que pretendemos propor em se tratando do paradigma da História Regional e da História Local como incluídas nos currículos escolares. É importante esclarecer que os modos de proceder de tais inclusões serviu para a discussão posterior e, conseqüentemente, elaboração de material instrucional especial para a finalidade pretendida.

A partir da proposta metodológica, o trabalho foi estruturado com uma revisão da bibliografia que foi dividida em três eixos. O primeiro abordará uma fundamentação teórica sobre a Análise do Discurso (linha francesa), que constitui o aporte teórico de base para as análises pretendidas. Já o segundo, discorrerá sobre o discurso da História, a partir de demonstração teórica, que a descreve e caracteriza enquanto ciência, considerando a importância do seu saber, origens e desenvolvimento. Por tal, são considerados Le Goff (1997), Tétart (2000), Bloch (2001), Nadai (1993), Schmidt (2012), Bittencourt (2011), Abud (2011). Nessa ocasião será elencado o discurso da História e sua abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN) e nos Livros Didáticos utilizados pelos alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental da escola CIEP I (Centro Integrado de Educação de Patos – José Genuíno e Napoleão Nóbrega). Levando em consideração que foi feito, parcialmente, um estudo descritivo e analítico do conteúdo de tais documentos norteadores do ensino da História face o terceiro

ciclo e direcionado para o tratamento o ensino de História local e regional no 6º ano do Ensino Fundamental.

A organização do corpus foi feita a partir da identificação de discursos da História como postos nos Livros Didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental: *Saber e Fazer História e História sociedade & cidadania*; e os demais instrumentos de instrução escolares, que foram marcados, transcritos ou digitalizados para o confronto com os referenciais da teoria de base (Análise de Discurso).

De um modo geral, a análise dos dados será desenvolvida a partir da identificação dos discursos presentes no corpus e sua estruturação qualitativa, desenvolvida a partir dos dados obtidos à luz do arcabouço teórico explicitado na justificativa, e de contribuições a serem feitas pelo pesquisador proponente deste projeto.

Por fim, o material documentado, bem como as respectivas análises serão organizadas em material textual de pesquisa e comporá o componente textual do estudo que se pretende construir sobre o tema, especialmente escolhido, lembrando não ser a única abordagem sobre o assunto, mas a possível em se tratando do estudo aqui pretendido: elaboração de material instrucional para a inclusão de temas regionais e locais no estudo de História no 6º ano do Ensino Fundamental II do CIEP I – Centro Integrado de Educação de Patos/PB – José Genuíno e Napoleão Nóbrega.

2 NOÇÃO SOBRE DISCURSO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Devido à polissemia do termo “discurso”, na nossa sociedade, encontramos várias concepções para defini-lo. Na linguagem cotidiana, o discurso é entendido como uma mensagem. Trata-se do ato verbal de se dirigir a um público, com o objetivo de comunicar ou expor algo, mas também de persuadir.

Para as Ciências Sociais e para a Linguística, o discurso é uma forma de linguagem verbal (conversação no seu contexto social, político ou cultural). Já a Antropologia e a Etnografia entendem o discurso como um evento de comunicação. A filosofia, por sua vez, considera o discurso como sendo um sistema social de pensamento ou de ideias.

Para entender a constituição do discurso em seus sentidos, incidimos considerações pertinentes ao conceito de discurso interligado ao de texto e contexto. Seguindo o raciocínio de Orlandi (2002), entendemos que o discurso é viabilizado pela linguagem em interação, ou seja, “é efeito de sentidos entre locutores”. O contexto é constitutivo da significação do que se diz e o discurso é lugar social. Nessa perspectiva, ponderamos o texto como unidade de Análise do Discurso, sendo de extensão, uma simples palavra até um conjunto de enunciados. O que o define é o fato de que o discurso é uma unidade de significação em relação à uma situação. Sendo o texto um espaço-tempo, sociopolítico e cultural, um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, tem relação intrínseca com o contexto. E de acordo com as condições de produção, a noção de contexto histórico deve ser considerada (Cf. ORLANDI, 2002, p. 21).

2.1 NOÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DISCURSIVA

Pêcheux (1990) e Robin (1977), assim como Foucault (2008), através da Arqueologia do Saber entraram em contato com o conceito de Formação Discursiva, reconfigurando à luz do materialismo histórico, produzindo, nos estudos sobre o discurso, uma mudança, em relação a sua concepção. Não se

pode mais ver o discurso fora das condições históricas de produção, visto que, “o laço que liga as significações de um texto às suas condições sociohistóricas, não é secundário, mas constitutivo das próprias significações” (PÊCHEUX *et al*, 2008, p.06), dados precisam ser analisados levando em consideração que se inscrevem no cerne de determinadas condições de produção que são definidas em relação à história das formações sociais.

Para Pêcheux (1997), a Formação Discursiva, doravante FD, está fortemente relacionada com a noção de formação ideológica, pelo menos no seu início, conseguinte da leitura feita dos "Aparelhos Ideológicos do Estado" de Althusser, quando explica o seu estreito laço com o marxismo. De tal modo, Pêcheux resume da seguinte maneira:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina "o que pode e o que deve ser dito" (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

O que indica que a ideologia é materializada por meio dos discursos e articulada por sujeitos. Veja-se que ao afirmar que “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”, é que

diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (Op. cit. 160-161).

Diante do seguinte passagem, "Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos" (Op. cit. p. 149), para corroborar a ideia expressa acima, é que Pêcheux conseguiu formular a ideia de que o sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui. Ao assim dizer, expressa a ideia do assujeitamento; revelando que, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma FD e, dessa maneira, baliza uma posição de sujeito, constituindo assim uma identidade enunciativa. citação

Conforme Maingueneau (2014), o “posicionamento” num dado campo discursivo define mais precisamente uma identidade enunciativa forte: “(‘discurso do partido comunista de tal período’, por exemplo)”, pode ser entendido como “um

lugar de produção discursiva bem definido” (MAINGUENEAU, 2014, p. 392). Diante disso, consideramos que essa identidade que o sujeito conserva com a FD não permite uma estabilidade cristalizada. Dessa maneira, Pêcheux observa que, em um segundo momento, diante da trajetória da Análise do Discurso, uma FD não é um espaço estrutural fechado, visto que é peculiarmente “invadida” por elementos que vêm de outras FD, repetindo-se nela e fornecem suas evidências discursivas fundamentais, como por exemplo, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX, *apud* MAINGUENEAU, 2014, p. 241).

Com base nessa ancoragem é que se coloca a ideia de interdiscurso, que permite ao sujeito consolidar o seu discurso, o que marca a exterioridade, o lugar anterior determinante do próprio discurso. Assim, o sujeito não só materializa a ideologia como também é o responsável por ajustar os sentidos. Contudo, esse ajuste não deriva da pura transparência da linguagem. Isso ocorre por que a ideologia cria a ilusão no sujeito de que ele é a fonte do seu dizer, origem do sentido. Como afirma Pêcheux:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significado) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

2.2 NOÇÕES SOBRE MEMÓRIA DISCURSIVA

Ao nos debruçarmos sobre o conceito de memória discursiva compreenderemos a recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, dentro de uma reserva histórica específica, pode surgir e, assim, ser atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo, o que tem capacidade de produzir efeitos peculiares. Para Maingueneau:

Fala-se, por vezes, de memória discursiva para explicar o aumento progressivo dos saberes compartilhados pelos interlocutores no decorrer de uma troca. Isso passa de maneira privilegiada pela anáfora (MAINGUENEUA, 2014, p. 325).

Diante disso, no que corrobora a inclusão de construções idealmente como inerentes à História, o sujeito histórico, sua memória etc.

Contudo, esta memória advém e reflete a sucessão dos efeitos de sentido, como ressalta Orlandi (2007):

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já dito que está na base do dizível (ORLANDI, 2007, p. 31).

É importante observar na proposta de Pêcheux (1999), quando ressalta que nos discursos não vamos encontrar transparência, mas opacidade e um determinado mutismo. No entanto, devemos tentar marginalizar as significações e, assim, procurar sentidos em construção na opacidade do discurso. Dessa maneira, não estaríamos agenciando a re-significância da significação, visto que isso não reverencia meramente a uma rejeição ao abandono do “semântico”, no entanto é idealizada no contexto teórico-metodológico da AD.

Podemos afirmar, por assim dizer, que as “significações”, de tal modo marginalizadas, o que ocorre também com a marginalização da noção de “sentido literal”, compõem, a partir da sua formatação, em termos situacionais e temporais, como parte componente da memória discursiva.

Adentrando os postulados da AD Francesa, observa-se que cada sujeito, na produção de um discurso, estabelece uma relação do seu discurso em consonância com o interdiscurso ou memória discursiva, ou seja, com tudo aquilo que, de fato, já foi dito. Para Pêcheux (1999):

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, p. 52, 1999).

A naturalidade com que isso vai acontecer mostra que independe do falante ter consciência ou não dessa operação discursiva. Assim, o sujeito no seu

discurso fala uma voz sem nome, admiravelmente cortada e levada ao sabor da ideologia e do inconsciente. Dessa maneira, a AD postula que esse saber, que não pode ser ensinado, lança expressivas e importantes implicações nos discursos produzidos.

A possibilidade de toda formação discursiva lançar e operar formulações feitas e enunciadas anteriormente nasce justamente com a memória discursiva. Por assim dizer, é a memória discursiva que permite na infinita rede de formulações (que já existem no intradiscurso de uma dada formação discursiva) a aparição, a rejeição ou a modificação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente.

Diante disso o discurso assinala para o futuro e é sustentado por outros discursos, de tal modo que são as posições que produzem os sentidos. E assim, a memória discursiva é conjecturada em um dado momento sócio-histórico e, permitindo que o sujeito “migre” de uma situação empírica para uma posição discursiva.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

A análise do discurso é uma área constitutivamente multidisciplinar, desenvolvida a partir da década de 1960 com contribuições de várias ciências. Esta abordagem considera o discurso de diversas formas: como uma estrutura verbal, um evento comunicativo cultural, uma forma de interação, um sentido, uma representação mental ou um signo, por exemplo.

Na primeira metade do século XX, como observa Brandão (2003, p. 1), a linguística viveu um período de entusiasmo, quando “exerceu o papel de ciência piloto das ciências humanas, fornecendo a partir do modelo fonológico, uma espécie de passaporte para as ciências humanas”. Contudo, era determinada pelos padrões cartesianos e encontrava-se fechada no entendimento estruturalista, colocando as opções saussurianas em questão e revendo-se aquilo que havia sido posto de lado, “especialmente o que se considerou como pertencente ao domínio da fala”. Havia uma inquietação diante da necessidade de reintroduzir a questão do histórico.

Ainda, segundo Brandão (2003), os estudos linguísticos foram, durante muito tempo, delimitados pela “problemática colocada pela oposição língua/fala que estabeleceu uma linguística da língua”. Prontamente se reconheceu que “uma linguística imanente que se limitava ao estudo interno da língua não dava conta do seu objeto” (BRANDÃO, 2003, p. 2). Reconhecendo a dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas, sociais e históricas provoca um deslocamento nos estudos linguísticos e, estudiosos incidem a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrada apenas na língua, cujo sistema “ideologicamente neutro”, mas num nível também situado fora do estritamente linguístico.

Para tentar superar esse impasse entre língua/fala, procurou-se elaborar uma nova teoria e, nesse percurso a maior parte das metodologias continuaram presas a essa dicotomia, por acreditar que a problemática pudesse ser revolvida deslocando a questão para o polo da fala. Essas tentativas iniciais para a elaboração de uma teoria do discurso sofriam da ausência de definição de seu objeto, resultante de uma referência implícita ou explícita aos termos fala e diacronia e, conseqüentemente, muitos modos de conceber o discurso.

Encontramos o primeiro modelo em um artigo de Harris (1952), citado por Mainguenu, em que Harris entendia a análise do discurso “como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas” (MAINGUENAU, 2014, p. 43).

Segundo Brandão (2003), a história da Análise do Discurso recebe uma grande contribuição no ano de 1952, quando foi publicada a obra de Harris sob o título Análise do Discurso. Assim a análise dos enunciados, constituída na configuração harrisiana,

[...] se apresenta como uma tentativa para elaborar um procedimento formal de análise dos segmentos superiores à frase, permitindo levar em conta relações transfrásticas que podem ser observadas nos ‘textos’. Propõe-se aplicar o método da análise distribucional praticado pela linguística descritiva ao nível da frase. Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística. O procedimento analítico não visava a buscar o sentido do texto, excluindo qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio históricas de produção,

que vão distinguir e marcar posteriormente a Análise do Discurso de orientação francesa (BRANDÃO, 2003, p. 2).

O segundo modelo, da teoria da Enunciação, permitiu a elaboração de um conceito que possibilitasse colocar, em relação língua e fala, e constituiu a tentativa mais importante para ultrapassar os limites da linguística da língua. Visto que foi, como afirma Mainguenau:

A análise de discurso não tem por objetivo ‘nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação’, mas deve ‘pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados’ (MAINGUENAU, 2014, p. 44).

As muitas tentativas dentro do modelo da teoria da Enunciação não conseguiram superar uma linguística restrita à língua, dessa forma, não atingiram seu objetivo o de constituir um objeto realmente novo, o discurso. A esse respeito, os estudos continuaram presos à dicotomia saussuriana, considerando a questão do discursivo à fala, com exceção da história, concebendo o sujeito de forma idealizada, na sua unicidade e homogeneidade, como fonte criadora, origem do sentido, sentido entendido como transparência.

Brandão (2003) cita Mالدیدیر (1994), quando ressalta que nos anos 60, período do surgimento do estruturalismo triunfante, o projeto de Análise do Discurso está surgindo e, nesse quadro a linguística é promovida a ciência piloto. Havia a emergência de uma disciplina que mais tarde passaria a ser denominada Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, centrada nas atuações de Jean Dubois e Michel Pêcheux (MALDIDIER *apud* BRANDÃO, 2003, p. 5).

Na circunstância teórica em que a França encontrava-se nos anos 1968-70, momento em que surge o sentimento dos limites e do relativo esgotamento do estruturalismo, nasce a AD, presidida pela linguística e pelo marxismo, tendo inscrito no seu projeto um objetivo político: usar “a arma científica da linguística como um novo meio para abordar a política” (*Op. cite.* p. 5). E, nos fins dos anos 70, a AD da primeira fase estava, de certa forma, materializada nos trabalhos de pesquisa, em estudos concretos que lhe conferiam realidade.

Considerado o ano de 1969, como o ponto de partida da AD, quando foi publicada a obra de Michel Pêcheux, que tinha como título Análise Automática

do Discurso (AAD), igualmente pelo lançamento da revista *Langages* organizada por Dubois, voltada para a contenda do sujeito homogêneo, uno e dono do seu dizer, sujeito esse defendido pelos seguidores da corrente estruturalista.

Ao edificar seus objetos discursivos, a AD procurou trabalhá-los a partir das orientações de Pêcheux, levando em consideração uma tríplice tensão, entre (1) a historicidade, (2) a interdiscursividade e (3) (novamente Saussure) a sistematicidade da língua. Um resumo do ensaio da AD de definição do seu campo. Desse modo, “os espaços discursivos das transformações do sentido” é o que vai, predominantemente, determinar o campo da AD, esquivando-se de qualquer princípio constituído *a priori*, “de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 1990, p.51).

A AD surge na esperança de intervenção, de uma ação transformadora, a partir de um prisma político, o qual segundo Ferreira (2015), vai:

Abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixado à margem pelas correntes em voga na época (FERREIRA, 2015, p. 14)

2.3.1 Perspectiva atual da Análise de Discurso Francesa

A primeira fase da AD estava, de certa forma, concretizada nos fins dos anos 1970, a partir dos seus trabalhos de pesquisa e nos estudos palpáveis que a tornava real. Nesse quadro, a AD buscou construir um objeto, procurando ao mesmo tempo aparelhos operatórios para trabalhá-lo.

Após 1975, tem início uma segunda fase da AD. A abertura dessa nova fase é marcada pelas imprecisões e incertezas que giram em torno de dois períodos. Como aponta Maldidier (1994):

No campo da linguística, é a chegada tardia mas massiva, da pragmática, da filosofia da linguagem, da análise da conversação, é a crise das linguísticas formais e o sucesso da linguística da enunciação, a recepção de Bakhtin-Volochinov. Essa agitação traz referências novas, abre possibilidades de recursos, favorece a emergência de objetos novos (MALDIDIER, 1994, p.181).

Diante da acentuada crise do marxismo, no segundo período, entre 1978 e 1989, se delineia um novo “inverno político”. Em “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, Pêcheux (1997) reconhece que:

Intervir no Marxismo sobre a questão da ideologia, levantando questões sobre sua relação com a Psicanálise e com a Linguística, é ipso facto, mexer com uma espécie de ‘Tríplice Aliança’ teórica que, na França ao menos, se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure no decorrer dos anos 60. Como se sabe o destino dessa Tríplice Aliança é, hoje mais do que nunca, extremamente problemático, e até mesmo as partes do pacto são objetos de um verdadeiro bate-boca teórico e político em que tudo se abre novamente a questionamentos (PÊCHEUX, 1997, p. 293).

Essa Tríplice Aliança teórica que se configurou na França, na década de 1960, a partir de nomes como Althusser, Lacan e Saussure, com o objetivo de articular entre si o campo do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística, é problemático.

O trabalho de Marandin (1979) nessa fase assinala para uma nova maneira de trabalhar em Análise do Discurso. Sua contribuição inicial faz referência ao deslocamento da noção de Formação Discursiva (FD) com elementos das formações ideológicas, integrada à teoria do discurso, para o campo onde Foucault havia formulado: o campo de saberes discursivos. Esse retorno permite a reorientação da análise para a particularidade do acontecimento discursivo. Já Deleuze passa a questionar repetição, observando a necessidade de pensar o intradiscurso como lugar heterogêneo de rupturas. Dessa maneira a noção de heterogeneidade é colocada nesse trabalho para fazer oscilação com a noção de intradiscurso, o conceito teórico de fio do discurso, na analogia com o interdiscurso, e fazendo surgir à questão da discursividade (Cf. SILVA, 2003).

Somente no ano de 1980, com a realização do *Colóquio Matérialités Discursives*, o qual segundo Maldidier (2003), marca o início da terceira época da AD. Nesse momento, os conceitos bakhtinianos recebem, de fato, o seu lugar na Teoria do Discurso. Contudo, acredita-se que a entrada de Bakhtin na AD se deu no segundo momento, visto que ao conjuntura que aparelha as suas condições dar início a se configurar nesse período.

No segundo momento da AD inicia-se o “movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro [...]” (GREGOLIN, 2004, p. 62). Nesse momento o conceito de interdiscurso ganha cada vez mais notoriedade nos trabalhos que estavam sendo realizados com análise de *corpus*, isso gerava problemas teóricos e práticos para os analistas do discurso. Assim podemos ressaltar que os primeiros trabalhos que contribuem para fortalecer esse conceito foram, como indica Maltby (2003), as teses de Marandin (1978) e Courtine (1981), que pregavam a obrigação de apreender a relação do intradiscurso com o interdiscurso, criticando os trabalhos anteriores.

Observa-se que essa discussão gira em torno da problemática da ausência de fronteiras entre um interior e um exterior do discurso, como presença-ausência do outro no mesmo sentido. Com relação a isso, retoma-se às noções de fragmento de um discurso e inconsistência de uma FD (Courtine); discurso do outro no mesmo (Authier); irredutibilidade da língua no discurso de um sistema conceptual (Rey); domínio ideológico como efeito do interdiscurso no intradiscurso (Courtine e Marandin) (PÊCHEUX apud SILVA, p. 6. s/d).

A Llingüística começa a defender o pressuposto de que os discursos são heterogêneos e não homogêneos partir da tese de Bakhtin, que resalta que os discursos são formados por outros discursos anteriores a eles, como também que há vozes diversas que se orquestram nesse discurso. Lembrando que essa homogeneidade tratada nas análises anteriores pode ser entendida como apenas um efeito, uma dissimulação.

Authier-Revuz, ao analisar esse dialogismo característico de todo discurso, sob o ponto de vista do discurso, assegura que as vozes que dialogam nesse quadro são das formações discursivas marcadas que competem entre si no jogo ideológico (AUTHIER-REVUR, 1982). Essa concepção se incorpora a de Courtine (1981), no momento em que afirma que as formações discursivas não são fechadas, visto que são fronteiras que se arrastam. Por assim dizer, o interdiscurso é o conjunto dos discursos em afinidade, que vem de diferentes formações discursivas e compõem a matéria da qual se formam os discursos variados. Assim, os discursos são heterogêneos, devido ao fato de serem constituídos de diversos discursos.

A noção de polifonia de Bakhtin, no cerne da Teoria do Discurso, foi deslocada para a de heterogeneidade discursiva e o discurso polifônico começa a ser tratado como heterogêneo. Ainda, segundo a noção de polifonia no discurso se fazem ouvir diferentes vozes. E, com relação à noção de heterogeneidade, as diferentes posições-sujeitos, gravadas em formações discursivas contrárias são elementos constitutivos do discurso.

Authier-Revuz interpreta os conceitos bakhtinianos do ponto de vista da AD, como também da Psicanálise lacaniana. Segundo essa mesma autora, o discurso de um sujeito é constituído pelos discursos que lhe antecederam, contudo esses discursos são do Outro, da ordem simbólica, e não dos sujeitos enquanto indivíduos empíricos, visto que:

[...] sempre sob as palavras, 'outras palavras' são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

A concepção de sujeito de Authier-Revuz e da AD é diferente da que Bakhtin trabalha, visto se ampara a partir da ideia de um sujeito inconsciente, cindido e assujeitado pela ideologia.

3 UM DISCURSO DA/PELA HISTÓRIA: O QUE É HISTÓRIA?

Partindo do pressuposto de que “a História tem uma história”, como observa Hildesheimer (1994, p. 11), e da necessidade de se entender que existe um discurso próprio e inerente à mesma, o qual não é novo e nem de fácil compreensão, é que trazemos um breve relato sobre esse discurso da História.

Nessa conjuntura, começamos a destacar uma das formas mais utilizadas para dividir a evolução do “Processus” histórico, que se dá em três fases distintas: a primeira fase, denominada de Pré-científica, engloba as historiografias Grega, Romana, Cristã-medieval e Renascentista; a segunda, fase de transição, se destacam a historiografia Racionalista ou Iluminista e a historiografia Liberal e Romântica e, por fim, a terceira fase, conhecida como científica, onde encontramos o Positivismo, o Historicismo, o Materialismo Histórico, no século XIX, e a escola dos “ANNALES”¹ e a Nova História², em pleno século XX; mas afinal, o que é história?

A tentativa de esclarecer ou responder a esse questionamento motivou-nos a dialogar com as várias definições e concepções sobre o que é história. Dessa forma, procuramos observar e discutir o olhar de vários teóricos acerca do tema. Podemos concordar que normalmente costuma-se considerar que é função da História estudar o passado. Acrescentando a isso, devemos conhecer o passado para não errarmos no presente e construirmos um futuro melhor. É um dos muitos discursos tidos como próprios da História.

Para Jaques Le Goff (1997), o nascimento da ciência histórica na Antiguidade, teve sua principal representação com Heródoto que é considerado o ‘pai da história’, ressaltando que,

¹ A criação da revista dos Annales resulta da dupla mutação que perturbou tanto a situação mundial no pós-1914-1918, quanto o campo das ciências sociais. Aliás, encontraremos essa dupla influência na origem de cada inflexão notável ocorrida na evolução do discurso dos Annales. Como disse Benedetto Croce: ‘Toda história é história contemporânea’ (Cf. DOSSE, 1994, p. 21).

² A expressão ‘a Nova História’ é mais conhecida na França. La nouvelle histoire é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff (Cf. BURKE, 1992, p. 09).

a ciência histórica se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se "indaga", se "testemunha". [...] Assim, a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer "Eu vi, senti". Este aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica. Paradoxalmente, hoje se assiste à crítica deste tipo de história pela vontade de colocar a explicação no lugar da narração, mas também, ao mesmo tempo, presencia-se o renascimento da história-testemunho através do "retorno do evento" (Nora) ligado aos novos media, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da "história imediata" (LE GOFF, 1997, p. 09).

Em pleno século V a.C., que Heródoto de Halicarnasso fez, pela primeira vez, uma tentativa de investigação do passado, procurando eliminar o máximo os aspectos mitológicos que eram constantes nos relatos. Dessa forma, a história pôr-se a repudiar o estudo das "coisas divinas" e começa a preocupar-se com as "coisas humanas". Heródoto buscou além desse fator, estabelecer uma causalidade³ entre os fatos históricos e os motivos que os determinavam. Ao levar em consideração que esse fator é de importância e considerarmos que essa forma de atuação, este aspecto, não é inata ao pensamento grego. Assim afirma Tétart (2000), com relação ao título da sua obra, da qual,

[...] revela sua evolução em relação aos logógrafos. Pois, esta significa investigação, pesquisa, informação. Reconstruindo acontecimentos através de depoimentos escritos e orais, inaugurando a tradição da história factual detalhada (TÉTART, 2000, p. 13).

Ainda segundo Tétart (2000), a tentativa de Heródoto é a de querer reconstruir a história para que "o tempo não apague os trabalhos de outros homens", levando em consideração que as grandes ações realizadas "seja pelos gregos, seja pelos bárbaros, não caiam no esquecimento". Assim, recusou o "helenocentrismo" e destacou "a necessidade de conhecimento do outro", construindo por assim dizer um lugar diferencial para a história em que eleva "à posição de saber patrimonial e universalista" (TÉTART, 2000, p.14).

³ s.f. Filosofia. Condição segundo a qual uma causa produz um efeito.

Princípio de causalidade, relação necessária entre a causa e o efeito. (Enuncia-se: "Todo fato tem uma causa, e as mesmas causas produzem, nas mesmas condições, os mesmos efeitos."). Cf.

<http://www.dicio.com.br/causalidade>

Encontramos, além de Heródoto, outros personagens importantes na historiografia grega, dos quais podemos destacar: Tucídides e Políbio. Com Tucídides encontramos a importância pelo rigor que coloca na seleção dos testemunhos,

aperfeiçoa um enfoque que favorece o amadurecimento do gênero histórico. Através da preponderância da cadeia factual e causal criticando as fontes, restabelecendo os fatos, organizando-os e analisando-os (Op. cite. p. 15).

Com Políbio, faz-se a transição da tradição historiográfica para os Romanos, destacando-se especialmente de entre estes, Tito Lívio e Tácito. Contudo, faltou clareza à historiografia romana e em termos concretos pouco evoluiu se levarmos em consideração os helénicos.

[...] encara a história como um exercício rigoroso de interpretação do passado. Por preocupação com a exatidão e por desprezo pelos compilações simples, Políbio considera que toda boa história só pode sair de uma memória viva: ou seja, para ele o essencial é ter vivido os acontecimentos que descreve. Para isso utiliza sua própria experiência e os depoimentos dos exilados que encontra em Roma (Op. cite. p. 17).

Na sua história de Roma, Tito Lívio ainda vislumbra a introdução de algum método na investigação dos fatos, enquanto com Tácito e a sua perspectiva pedagógica, encontramos um relato contaminado de parcialidade e preconceitos. Podemos afirmar, numa análise geral, que a historiografia greco-romana se caracteriza por um sentido pragmático, didático e principalmente pelo surgimento de um espírito de exaltação nacional. A História com Heródoto e Tucídides apresentava características regionalistas e com os seus seguidores assumia uma perspectiva universal.

Ressaltamos que o trabalho do historiador, seja na pesquisa ou no ensino não é estabelecer verdades absolutas, definitivas e acabadas. O próprio significado da palavra história, segundo sua etimologia, refere-se à visão do *histor*, “aquele que vê”, indicando a fragilidade para a ilusão tão difundida de que o historiador registra verdades absolutas (LE GOFF, 1990, p. 17). A esse respeito, Jaques Le Goff procurou investigar o sentido original da palavra História e registrou que:

A palavra história (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie* (...). Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid-*, *weid* 'ver'. Daí o sânscrito *vettas* 'testemunha' e o grego *histor* 'testemunha' no sentido de 'aquele que vê'. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia que *histor* 'aquele que vê' é também aquele que *sabe*; *historein* em grego antigo é 'procurar saber', 'informar-se'. *Historie* significa pois "procurar". É este o sentido da palavra em Heródoto, no início das suas *Histórias*, que são "investigações", "procuras" [cf. Benveniste, 1969, t. II, pp. 173-74; Hartog, 1980]. (LE GOFF, 1990, p. 17).

Ainda segundo Le Goff (1990), encontramos nas línguas românicas e em outras o termo 'história' exprime dois ou mais considerações diferentes. Tais como: "esta 'procura das ações realizadas pelos homens' (Heródoto) que se esforça por se constituir em ciência, a ciência histórica"; e, em seguida, observa que "o objeto de procura é o que os homens realizaram". O autor ainda coloca a definição de outro teórico, Paul Veyne, onde o mesmo ressalta que 'a história é quer uma série de acontecimentos, quer a narração desta série de acontecimentos' (VEYNE apud LEGOFF, 1997, p. 19). E dessa maneira observa que "a história pode ter ainda um terceiro sentido, o de narração". Verdadeira ou falsa, a história é uma narração com base na 'realidade histórica' ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula.

Recorrendo aos historiadores para entender melhor o papel da História como ciência humana, podemos começar com o historiador inglês Marc Bloch, um dos principais nomes da área que considera que o passado não é o objeto de ciência, visto que, o objeto seria o próprio homem, por assim dizer, a História seria a "ciência dos homens no tempo" (BLOCH, 2001, p. 52).

De tal modo, entendemos que, no centro das preocupações, está a questão do tempo (histórico) como conceito fundamental para a área e essa perspectiva coloca o homem (não o indivíduo, mas a sociedade) no cerne das preocupações do historiador. Portanto, o passado, mesmo sendo o componente fundamental e objeto da análise histórica, não pode ser considerado como um modelo para o presente.

Ainda segundo o historiador Marc Bloch, "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado" (Op. cite. p. 65). Ressaltamos que não adianta conhecermos o passado se não sabemos o presente. Por assim dizer, não se pode perder de vista o compromisso com os

problemas e indagações do tempo presente cujas respostas estão no passado para um futuro. Dessa forma, o historiador, em seu trabalho de investigação, deve utilizar o método do duplo movimento: conhecer o passado através do presente e conhecer o presente através do passado. A história, assim como as outras ciências tem seus métodos e objetos de estudo. São esses métodos que possibilitam a compreensão da realidade, quando se elabora um conhecimento, o qual está constantemente sendo reavaliado e, proporciona não apenas a reflexão, mas também a ação na vida em sociedade.

A história aborda uma realidade constituída do passado histórico da humanidade e que não pode ser diretamente experimentado pelo observador, sendo por assim dizer um saber perspectivo. Dessa maneira é uma ciência que comporta uma multiplicidade de interpretações e de perspectiva sobre os fenômenos estudados pelos historiadores.

Com Auguste Comte são lançadas as bases do Positivismo que, como afirma Colingwood (1986), sua teoria lançou as bases do Positivismo para a História, a qual seria a aplicação da filosofia às ciências da Natureza, pois, segundo as suas palavras: “os positivistas tentavam fazer da História não uma Filosofia, mas uma Ciência empírica como a Meteorologia” (COLINGWOOD, 1986, p, 2).

Constitui-se um método que ainda hoje é, na sua essência, utilizado e a fim de contradizer a subjetividade romântica, a função do historiador passa a traduzir-se na pesquisa dos fatos (pesquisa particularmente cuidada) e na sua subsequente organização, fazendo a sua exposição através de uma narrativa tão impessoal quanto possível. Isto porque o rigor do Positivismo não seria, a exemplo de alguns historiadores como Ranke, Marx e Engels, integralmente aplicável às ciências humanas, assiste-se ao nascimento de um movimento denominado Historicista, quando passa a dedicar grande atenção à subjetividade e a interpretação, embora aproveitando muito do método positivo.

A História, uma vez que a exemplo dos positivistas, não deveria ser interpretada, mas redescoberta, passa a constituir um processo pleno de subjetividade. De alguma maneira é Ranke, quem indica a evolução da qual se irá seguir, ao dar grande importância ao aspecto econômico na evolução das sociedades, como ressalta Reis (1996), acerca de Ranke:

[...] baseava-se principalmente nos documentos diplomáticos para fazer a história do Estado e de suas relações exteriores, pois acreditava que as relações diplomáticas determinavam as iniciativas internas do Estado (REIS, 1996, p. 11).

Contudo, essa tendência só se concretiza com o aparecimento do Materialismo Histórico de Marx e Engels. Esses teóricos “defendiam que a História compõe, em essência, uma ‘descrição’ da luta de classes cuja premissa opõe explorados e exploradores”. A economia passa a constituir um “aspecto de importância central para a evolução das sociedades, especificamente no que se refere ao monopólio dos meios de produção” (ARAÚJO, 2015, p. 244).

Marx divide a História em cinco grandes fases: “Primitivismo; Escravidão; Feudalismo; Capitalismo; A Ditadura do Proletariado” e introduz a noção de descontinuidade do processo histórico (2015, p. 224). O Homem passa a ter um papel mais modesto, de tal modo que o estudo das massas tornou-se mais respeitado. Há um aproveitamento da filosofia Hegeliana (Tese-Antítese-Síntese), contudo, Marx e Engels apenas se apropriaram da dialética de Hegel a sua ‘medula racional’, e assim, “abandonaram o revestimento idealista hegeliano desenvolvendo a dialética, puderam dar-lhe a forma científica que conhecemos” (2015, p. 245).

Através de várias fontes, tais como: achados arqueológicos, escritos, gravações, entrevistas, entre outros, os historiadores constroem a História. Determinadas abordagens tornam-se mais frequentes em alguns períodos do que em outros e dessa forma o estudo da História acaba apresentando tradições e modismos. A História surgiu juntamente com a escrita, contudo a ideia de se estudar o passado ou de deixar para a posteridade um registro da memória é algo mais complexo. Tais postulados, conforme nosso entender, constituem um arcabouço de ideias próprias da História e, por tais (tal) é um discurso da História. Afinal, é importante relatar sobre os ditames do ensino e, especialmente, o ensino da História em termos de Brasil. Será o nosso objeto de trabalho a seguir.

3.1 História do ensino de História no Brasil: breve relato

Para tentarmos entender a constituição do percurso do ensino de História no Brasil devemos considerar que após a Independência, tentou-se criar uma “genealogia da nação”, e, para isso, foi elaborada uma “história nacional”, quando tinha como matriz a Europa. Como ressalta Nadai (1993), o ensino de História no Brasil não era diferente do da História Universal:

O estudo da História do Brasil iniciava-se no primeiro ano e perdura até o sexto e não era diferente do da História Universal. Seguia-se a cronologia política, partindo das ‘descobertas marítimas e geográficas dos portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI’ e atingia o estudo da ‘idéia republicana no Brasil. Seu triunfo em 15 de novembro de 1889’ (NADAI, 1993, p. 148).

No decorrer das décadas de 1930 e 40, por meio de uma política nacionalista e desenvolvimentista, o Estado criou as faculdades de Filosofia no Brasil, formando professores e educadores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico autônomo no País. Esse trajeto do ensino de História no Brasil, de acordo com Schmidt, “insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da História das disciplinas escolares”, o que chama a atenção de historiadores, assim como atestam os trabalhos de Terrise (2001) que assinalam a construção de um “campo específico de conhecimento”, a partir do conceito de “referência” (TERRISE *apud* SCHMIDT, 2012, p.75).

Com base em Schmidt (2010), a peculiaridade do campo do ensino de História estabelece a “necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares”. A historiadora citando Rüsen (1994), demonstra que os trabalhos do pesquisador podem servir como “referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência”, considerando a “categoria de cultura histórica”.

Para esse autor, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao (RÜSEN *apud* SCHMIDT 2012. p. 77).

O processo de constituição da História, como disciplina no Brasil, aconteceu igual o da Alemanha, o que vem a ser confirmado pela cultura escolar e pela cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética. De tal modo, quando aconteceu a institucionalização e profissionalização da História, a didática

da História, os historiadores passaram a dar importância a sua profissão em detrimento da questão do ensino aprendizagem de História.

A partir de investigações realizadas em Manuais propostos para os professores e nas propostas curriculares produzidos no Brasil, foram sistematizados elementos para constituição de uma periodização do ensino de História no Brasil, que pode ser dividida da seguinte maneira: a) construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); b) estabilização do código disciplinar da história (1931-1971); c) código disciplinar da história em crise (1971-1984); d) restauração do código disciplinar da história (1984-?). Tudo isso veio a culminar na construção de um código disciplinar da História no Brasil, conforme trataremos no tópico seguinte.

3.1.1 Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931)

A partir da criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, na regência de Araújo Lima, observa-se que o ensino de História passou a ser obrigatório no Brasil e sua inspiração foi o modelo francês. Como observa Nadai (1993):

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relagada 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 de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

E como observa Schmidt (2012), no ano seguinte, foi construído o código disciplinar da História, que tem como marco inicial a construção do Colégio Dom Pedro II:

A construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Nessa época, de acordo com o modelo francês, havia um predomínio dos estudos literários que se voltava para um ensino clássico e humanístico e se destinava aos elementos pertencentes às elites brasileiras. Como ressalta Mathias (2011) citado por Bittencourt:

A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. Tematicamente, instruía-se acerca da descoberta do Brasil e do processo de independência do mesmo. O Estado era o monárquico, base da integridade territorial e fruto de uma grande nação (MATHIAS apud BITTENCOURT, 2011, p. 41).

No mesmo ano foi criado o IHGB⁴ - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o que favoreceu para a construção de uma série de trabalhos que geraram implicações para o ensino da História nacional. Nadai (1993), em sua obra que é considerada uma referência para o estudo da História do ensino de História no Brasil, considera que esse momento foi marco fundador da História enquanto disciplina no Brasil, como também indica alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período (NADAI, 1993, p. 146).

O Instituto defendia a tese do Brasil miscigenado, formado por brancos, negros e indígenas, contudo defendia a superioridade dos brancos sobre as demais culturas. O Estado era visto como principal agente da História brasileira,

⁴ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu, em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência.

Na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – hoje, por sucessoras, a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro –, os secretários, cônego Januário da Cunha Barbosa e marechal Raimundo José da Cunha Matos, apresentaram proposta para a sua criação, concretizada em 21 de outubro daquele ano, em Assembleia Geral, firmada por 27 fundadores, previamente escolhidos.

Em 167 anos de profícua existência, tem-se caracterizado por atividades múltiplas, nos terrenos cultural e cívico, pela reunião de volumoso e significativo acervo bibliográfico, hemerográfico, arquivístico, iconográfico, cartográfico e museológico, à disposição do público, durante todo o ano, e pela realização de conferências, exposições, cursos, congressos e afins.

Contou com o patronato do imperador d. Pedro II, a quem foi dado o título de Protetor, o qual incentivou e financiou pesquisas, fez doações valiosas, cedeu sala no Paço Imperial para sede do Instituto, em seus passos iniciais, e presidiu mais de 500 sessões.

Os grandes nomes da política, das artes, das letras, da magistratura, do magistério e das atividades produtivas do país têm integrado seu Quadro Social. (Cf. <http://www.ihgb.org.br/ihgb2.php>)

ressaltando os principais acontecimentos, como também os grandes heróis nacionais.

O processo de constituição da História como disciplina escolar arraiga-se no movimento de construção e consolidação do Estado, a partir da segunda metade do século XIX, quando se sobressaem os choques entre republicanos e monarquistas e a necessidade de definição de uma identidade nacional. Com a proclamação da República, no ano de 1889, ficou explícito a importância da História e, principalmente a História do Brasil para a construção de um cidadão nacional, como observa Katia Maria Abud (2011), “a produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira” (ABUD, 2011, p. 163).

E, ainda segundo Nadai (1993), nas suas origens, a disciplina de História ocupou em todas as escolas secundárias e primárias do Brasil um lugar específico, que se resumiu naquilo que buscou expressar o ideal de nação e de cidadão:

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, [...] em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (NADAI, 1993, p. 149).

Schmidt observa que a consolidação desse movimento só vai acontecer com a “Revolução de 1930, no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país”. Nesse período, os educadores brasileiros estavam preocupados com a propagação da escola, sobretudo a escola pública, a partir da criação do Ministério da Educação e a Reforma Francisco Campos, como também com “a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica” (Cf. SCHMIDT, 2011, p. 79).

3.1.2 Estabilização do código disciplinar da História (1931-1971)

Algumas considerações apontam para o começo de um processo de materialização do código disciplinar da História, a partir de 1931. No período pós-Revolução de 1930, os projetos de reformas educacionais começam a institucionalizar-se como a reforma de Francisco Campos, de 1931, como observa Abud (1993):

Com a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31), o ensino secundário passou a ter dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O curso fundamental tinha por objetivo dar a formação geral ao estudante, com duração de cinco anos. O curso suplementar era obrigatório para os candidatos aos cursos superiores de Ciências Jurídicas, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Arquitetura, como também para a Faculdade de Ciências e Letras que não existia (ABUD, 1993, p. 165).

Esse decreto 19.890/31 estabelecia a obrigatoriedade de todas as escolas do Brasil terem séries. E, para isso, o Ministério da Educação ficaria encarregado de elaborar os programas de ensino das disciplinas, de modo que houvesse uma unificação em todo o Brasil.

A esse respeito, vejam:

O decreto 19.890/31 impunha a seriação obrigatória para todas as escolas do país, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, e incumbiam comissões organizadas pelo Ministério da Educação de elaborar os programas de ensino das disciplinas, que também seriam unificados para o Brasil inteiro (Op. cite. p. 165).

A reforma de Francisco Campos, no cenário pós-revolução, pode ser entendida como um fator de união nacional e nesse contexto a História era vista como a disciplina que transformaria os estudantes em cidadãos plenos, visto que, seus programas incorporavam essa visão.

A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção. Concepção que já estava presente nos programas do Pedro II, quer nos de História Universal, copiados dos franceses, quer nos de História do Brasil, derivados do programa de João Ribeiro, vencedor do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Op. cite. p. 165).

As instruções metodológicas para o ensino de História que constavam na reforma de 1931, no julgamento de Abud (1993), expunham os objetivos e as técnicas necessárias para que fossem desenvolvido o programa, assim como as aparências da disciplina que deveriam ser realçados.

A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. Ao atribuir esse caráter utilitário ao ensino de História, o legislador de a disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista, cujo discurso ia na direção da implantação de reformas para superar os arcaísmos da sociedade brasileira e para implementar a modernização no país, introduzindo-o, finalmente, no século XX, ao promover seu desenvolvimento. (Op. Cite. p. 166)

Em 1942, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema. Um dos princípios basilar desta nova lei era determinado pela proposta de autonomia didática do professor, defendido por um dos relatores da lei, Jonathas Serrano. Uma das principais propostas desta lei era dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. No entanto, essa lei não modificou os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial, como demonstra Abud (2011):

As reformas curriculares que sucederam à Reforma Campos, entre as quais se destaca, pela sua amplitude, a realizada pelo Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, em 1942, não modificaram os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginasial: a relação de “subalternidade” da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental; a permanência da linha do tempo e da sequência cronológica na organização dos conteúdos e a predominância dos conteúdos de natureza política, secundarizados pelos fatos da História Econômica (ABUD, 2011. p. 168).

A Portaria nº. 1.045/51, da reforma da Escola Secundária brasileira, também centralizou os conteúdos específicos da História, ao destacar, para o ensino de História, a valorização dos fatos do presente para que deles se partisse para o passado; como também, o desenvolvimento de “um ensino intuitivo e crítico”; focalizando os indivíduos como “expressões do meio social” e, sobretudo, focar no desenvolvimento dos métodos de “fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros”, compreendendo “esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão”, igualmente “onde os julgamentos de valores eram

recomendados”. Essa Portaria recorre à pedagogia da escola nova observando e ressaltando “a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente” (SCHMIDT, 2012, p. 81-82).

Ainda no governo de Getúlio Vargas, no seu segundo mandato, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da educação baixou o decreto nº. 34.638, no ano de 1953, criando a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária, que tinha com principal objetivo elevar o nível do ensino secundário no Brasil. Nas décadas de 50 e 60 a Cades⁵ se destacou:

Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da Cades no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósio e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de professores, nomeadamente a Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números (Op. cite. p. 83).

A Revista Escola Secundária, publicou em todos os seus exemplares, para o ensino de História, artigos feitos por professores de História que se destinavam aos professores de História.

Concomitantemente com a divulgação pela Cades, de sugestões que se relacionavam a uma visão da Didática da História, o Inep⁶ – Instituto Nacional

⁵ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava:

a - Tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social;

b - Possibilitar ao maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Extraído do site:

<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm>

⁶ O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Extraído do site: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>.

de Estudos Pedagógicos, outro órgão responsável pela divulgação do Ministério da Educação e Cultura, difundia e defendia certas normas para o ensino da História, que eram mais atrelados ao projeto dos Estudos Sociais e, destinavam-se à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar (Op. cite. p. 84).

O código disciplinar da História no Brasil solidificou-se no bojo das “relações de poder do estado na configuração da História como disciplina escolar”. Relações percebidas na articulação entre os intelectuais que tinham experiência no magistério e de como produzir e divulgar as políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960 (CUESTA (1998) apud SCHMIDT, 2012, p. 85). Observa-se que é exatamente neste período que começa uma crise no código disciplinar da História.

3.1.3 Código disciplinar da História em crise: 1971-1984

Podemos inferir, de acordo com o que expressa Leite (1969), que a partir de 1960, o código disciplinar de História tem um princípio de uma crise, gerada pela progressiva consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil. Essa autora ressalta que:

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia. (LEITE, 1969, p.10).

A lei nº 5.692/71, que torna obrigatório o ensino de Estudos Sociais nas escolas brasileiras foi promulgada no governo do general Emilio Garrastazu Medici, no período da Ditadura Militar. Obrigatoriedade, que se estendia para as oitos séries do antigo Primeiro Grau. Logo, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº. 853/71, obrigou o núcleo comum para todos os currículos do 1º e 2º graus.

Entre 1964 e 1984, em pleno Regime Militar, momento esse em que os professores e profissionais da História foram perseguidos e censurados, o ensino de Estudos Sociais continuava obrigatório no país. Um movimento de oposição e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras acompanha a imposição do ensino dos Estudos Sociais, o que vem a configurar um novo momento na construção do código disciplinar brasileiro.

3.1.4 Restauração do código disciplinar da História: 1984-?

Dois principais acontecimentos marcaram a fase reconstrução do código da história: o primeiro faz referência ao movimento de saída do país do período da ditadura militar; enquanto o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, sugestão que estava em vigor oficialmente na escola fundamental, desde 1971. Teve participação no movimento educadores e professores de História e, foi sendo principalmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História - Anpuh.

Segundo Schmidt *apud* Bittencourt (2012), após o término da Ditadura Militar no Brasil, o movimento pela 'volta do ensino de História' nas escolas básicas cresceu muito. Ainda destaca a existência, nessa época, de 23 propostas curriculares elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação que eram discutidas por professores de História das escolas públicas nos mais diferentes estados brasileiros (SCHMIDT (1998) *apud* BITTENCOURT, 2012, p. 86).

Como ressalta Schmidt, comentando Rüsen (2010), os processos de aprendizado da História necessitam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, visto que, está se constituindo uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, podendo ocorrer uma fecundação pelas concepções teóricas do aprendizado histórico que carreguem como alvo principal a formação e o desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN *apud* SCHMIDT, 2012, p. 87).

3.2 ANALISANDO OS MANUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E OS INSTITUCIONAIS

Trazemos uma abordagem de dois Manuais, presentes nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, dentre os textos escolhidos e usados na escola a partir do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático (nos triênios 2011-2013 e 2014-2016), que foram e estão sendo utilizados pelos educandos da referida escola, motivos pelos quais foram escolhidos para o trabalho. Como também, apresentamos uma análise dos PCN – Parâmetros Curriculares de História: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares e do PPP – Projeto Político Pedagógico da referida escola, que se enquadram na proposta selecionada para o trabalho. É preciso ressaltar que não localizamos nesses manuais dos livros didáticos possibilidades de se trabalhar com elementos históricos locais e regionais.

Para o trabalho foram escolhidos dos livros didáticos (Saber e Fazer História – História: sociedade & cidadania): o manual do professor, dois capítulos iniciais e dois finais, visto que não se trata de um estudo de tais manuais, mas um modo de ilustrar a condição, segundo a qual existe uma tendência (nos livros/manuais aqui pesquisados) de usar fatos gerais para a construção da formação cidadã e de atitudes nos educandos que não consideram as formações históricas construídas na comunidade, localidade ou região em que os educandos se encontram.

O texto é mais ilustrativo, do ponto de vista da proposta que pretendemos formular, do que dos comentários constatativos sobre a ausência de propostas de trabalho nos livros utilizados, com o uso da História local e regional para efeito de instrução. Dando continuidade, seguiremos com a análise dos manuais dos livros didáticos (LD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

3.2.1 LD: Saber e fazer História: considerando o Manual do professor

Encontramos no manual do professor do livro didático Saber e fazer História (Cotrim, 2009), usado no triênio 2011-2013, do 6º ano do Ensino Fundamental, uma concepção de ensino. Essa proposta trabalha com os conteúdos formais ao currículo; dos quais compreendem da Pré-História até a Idade Média, pontuando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais com foco na vida pública, com ênfase também na vida privada, como assegura Cotrim (2009):

Nos conteúdos históricos apresentados nesta obra, são abordados aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, incorporando tanto quanto possível, diversas contribuições da historiografia e do ensino de História.

A abordagem tem como foco a vida pública, embora também sejam apresentados aspectos da vida privada de diferentes épocas e sociedades estudadas. Procuramos ainda utilizar fontes históricas variadas, como documentos escritos e iconográficos, de caráter público e privado. (COTRIM, 2009, p. 8).

No desenvolvimento desse manual constatamos que o autor considera pertinente o trabalho com a memória oral:

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os alunos em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Todos nós conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser aproveitada para ampliar a construção do conhecimento histórico (Op. cit. p.12-13).

Nessa prerrogativa o autor dá margem para que o educando possa trabalhar com pesquisas diversas da História, diferentes das apresentadas na sala de aulas, mas não atenta para a possibilidade de inclusão de fatos históricos da localidade ou da região das quais os educandos fazem parte.

Seguindo o roteiro desse manual encontramos uma perspectiva nele que o autor parece demonstrar certa possibilidade de se trabalhar com a História local a partir dos estudos do espaço social:

Além de documentos que podem ser analisados na sala de aula, gostaríamos de chamar a atenção para a importância de estudar o espaço social (estudo de campo). Visitas ao centro histórico da cidade, ao bairro onde a escola se situa, a museus da região e, eventualmente, a outras localidades em que se possa fazer um estudo de temas abordados em sala de aula são momentos enriquecedores do aprendizado.

O modo como os espaços estão organizados pode nos dizer muito sobre seu presente e passado. Os moradores, a maior ou menor presença de residências, indústrias, comércio, serviços e agricultura, as áreas verdes em contraste com as áreas edificadas, os tipos de materiais utilizados na construção, o sistema viário, os meios de transportes disponíveis, os nomes dos logradouros, os estilos arquitetônicos e o tamanho das construções, seus uso público ou privado, entre outras evidências podem ser bastantes reveladoras do presente e do passado se estivermos empenhados em decifrá-los como tal (Op. cite. p. 14).

No entanto, observamos que nesse manual não determina um modo mais específico para a abordagem dos fatos locais ou regionais.

Veja-se que no capítulo 1 – *História: reflexão e ação*, do livro didático Saber e fazer História, Cotrim (2009, p. 17), estabeleceu os seguintes objetivos para o ensino de História, a saber: a) Identificar os sentidos da palavra História e suas aplicações em situações que, apesar de específicas, estão relacionadas de forma permanente (ficção, memória e conhecimento); b) Compreender os motivos que levaram os seres humanos a se interessarem pelo estudo do seu passado e as diferentes formas pelas quais isso foi feito ao longo do tempo; c) Comparar diferentes versões da história e reconhecer as limitações do conhecimento histórico; d) Identificar as diversas fontes com as quais se trabalha na produção do conhecimento histórico; e) Analisar uma periodização da história ocidental, com suas possibilidades e limitações.

Observa-se que, apesar de, nos objetivos “b” e “d” existirem possíveis ações para que os educandos interajam com fatos locais e regionais para a compreensão da História, ainda assim, não estabelece indicações básicas dos processos possíveis ao educador para o trabalho formal com as fontes locais e regionais.

Na sequência, encontramos alguns comentários acerca do capítulo que será estudado, os quais objetivam iniciar a caminhada na construção do saber histórico com os alunos, por considerar que esses alunos são sujeitos da História:

Pretendemos neste capítulo iniciar a discussão sobre o significado da história e os métodos usados pelos historiadores na recuperação do

passado. Partindo das noções de conhecimento e ação abordadas na introdução deste material, o objetivo é dar os primeiros passos na construção do saber histórico com os alunos, considerando que eles também são sujeitos da História.

O capítulo permite ainda uma abordagem inicial da pluralidade cultural, estimulando o estudo e a valorização das culturas dos diferentes grupos sociais no Brasil e no mundo (Op. cite. p. 17).

No que concerne às sugestões de trabalho propostas no Manual em tela, observa-se que o foco está voltado para a construção do conhecimento histórico nos grandes centros urbanos e sua região, o que se evidencia em muitos livros didáticos de História, como consta na sugestão a seguir:

Para quem mora na cidade de São Paulo ou em regiões próximas a ela, sugerimos uma visita ao Museu do Relógio Dimas de Melo Pimenta (localizado na Av. Mofarref, 840/São Paulo/telefone: (11) 3646-4000). O museu possui um vasto acervo de peças de várias épocas, destinadas à contagem do tempo (Op. cite. p. 18).

Diante da frase de Cotrim, vê-se que a problemática está voltada para o conhecimento dos grandes feitos e dos lugares ditos “importantes”, uma vez que a proposta de trabalho toma como referência São Paulo, e, de certa forma, não citando as comunidades menores, isso vem a afirmar que não existe uma construção do conhecimento histórico a partir do local e regional, mas de manifestações e construções distantes e intocáveis, de certa forma, por grande parte da comunidade estudantil.

Já no capítulo 3 – *Primeiros povos da América* (p. 25) encontramos os seguintes objetivos: a) Conhecer as especificidades dos primeiros povoadores da América e as teorias que explicam a chegada deles ao continente (eurocentrismo); b) Relacionar o conhecimento arqueológico com a análise das formas de vida dos primeiros povos que aqui viveram, a partir do estudo dos vestígios da cultura material; c) Diferenciar os hábitos e a produção dos povos que viviam no litoral em relação aos dos povos do interior do território; d) Conhecer a cultura tupi, as formas de estudá-las e os aspectos de sua linguagem; e) Ampliar conhecimentos sobre os indígenas na atualidade; f) Respeitar e valorizar os indígenas, sua cultura e seu modo de vida.

Localizamos no objetivo de letra “b” certo tipo de contemplação para o que está sendo sugerido no trabalho, mas não atende ao especificado para o

nosso intento. Em regra, os objetivos propostos no Manual estabelecem a orientação do geral ou da História geral, para a construção de conceitos mais particulares; enquanto a nossa concepção para o entendimento dos fatos abordados no capítulo deve contemplar especificamente, fatos locais e regionais.

Nos objetivos escolhidos para o capítulo 11 – *Reinos Germânicos e Império Carolíngio* (p. 50) não encontramos nenhum postulado que possa contemplar o objeto considerado para a dissertação, a saber: a) Caracterizar os povos chamados pelos romanos de “bárbaros”, especialmente os germanos, quanto à sua organização social, econômica, jurídica e religiosa; b) Conhecer os reinos que se formaram nos antigos domínios do Império Romano; c) Analisar a formação e o desenvolvimento do Reino Franco; d) Destacar a formação do Império carolíngio, identificando aspectos de sua organização administrativa; e) Caracterizar o declínio do Império Carolíngio, analisando suas causas principais.

Assim como, no capítulo 15 – *Bizâncio e seu Império* (p. 61) não identificamos, ao menos nos seguintes objetivos, algo que denotasse a inclusão de elementos discursivos que propusessem estudos com história local/regional: a) Apresentar informações sobre as origens do Império Bizantino; b) Caracterizar as transformações políticas ocorridas no Império Bizantino; c) Conhecer os principais acontecimentos do reinado de Justiniano; d) Conhecer os principais motivos que desencadearam o lento declínio do Império Bizantino e as consequências da conquista de Constantinopla; e) Analisar a vida social bizantina, ressaltando o controle exercido pelo Estado; f) Destacar a importância da religião nessa cultura.

Com base nesse capítulo, a contribuição dada estaria numa proposta que pondera avaliar dados daquele espaço tempo que fizesse ou faz parte da cultura local ou regional como as do Brasil.

3.2.2 LD: História: sociedade & cidadania: considerando o Manual do professor

De acordo com Junior (2012), para a elaboração dessa obra didática foi levado em consideração “a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação de

Educação Básica (Saeb) no tocante aos objetivos para o ensino de História”, de modo a contribuir com a “compreensão da História” ou para delimitar sua “prática docente”. E o autor ressalta as matrizes curriculares de referência para o Saeb, consideram os seguintes objetivos do ensino de História (JUNIOR, 2012, p.12).

Considerando os elementos instrucionais contido na proposta orientadora pelo autor para o professor em sala de aula, no livro didático, observamos que, na formulação dos objetivos para o trabalho com o ensino de História o autor considera:

- Facilitar a construção por parte do educando, da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos e estudos históricos.
- Favorecer a aquisição de conhecimento sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico.
- Contribuir para a compreensão dos processos da História, por meio da análise comparada das semelhanças e diferenças entre momentos históricos, de forma a perceber a dinâmica de mudanças e permanências.
- Propiciar o desenvolvimento do senso crítico do educando, no sentido de que este seja capaz de formar uma opinião possível sobre os eventos históricos estudados.
- Possibilitar a integração dos conteúdos cognitivos com os aspectos afetivos e psicomotores do educando, valorizando as características relacionais nas atividades de ensino-aprendizagem.

Observamos, pois, a inexistência de considerações que direcionem o estudo, também para fatos locais e regionais. De certo, o texto do livro didático, como aqui orientado, está colocando a relevância do estudo para dados gerais, tal qual os outros manuais consultados.

Diante dos conceitos chaves da área de História, o manual adequa a temática dos PCN onde se ressalta que não existe a pretensão de tornar o aluno um historiador, mas facilitar o acesso a construção do conhecimento histórico, como consta a seguir:

A História para o Ensino Fundamental II, segundo os PCN, não pretende fazer do aluno um historiador. Seu compromisso maior é com a facilitação ao aluno do acesso à construção do conhecimento histórico (por meio do uso e do cruzamento de fontes variadas e de diferentes tipos) (Op. cite. p. 12).

Ainda em se tratando do manual em questão, a metodologia esperada/indicada para o tratamento dos fatos históricos a serem seguidos no livro, expressam que:

O trabalho com História na sala de aula é uma construção coletiva e se faz a partir do saber aceito como legítimo pela comunidade de historiadores. Antes de tudo, porém, é preciso considerar que esse saber acadêmico não deve ser confundido com o conhecimento histórico escolar, embora lhe sirva de suporte (Op. cite. p. 16).

Por seu turno, conveniente se faz observar os objetivos traçados pelo (autor) para os estudos pretendidos no texto do capítulo 1: História e fontes históricas (p. 67). Em princípio constitui seus objetivos em:

- Conceituar História.
- Conhecer o trabalho do historiador e os diferentes tipos de fontes históricas.
- Apresentar o conhecimento histórico como uma construção.

Observamos que o autor trabalhar no primeiro capítulo com a parte mais conceitual da História, com o trabalho do historiador e diferentes fontes históricas de modo a apresentar o conhecimento histórico como uma construção, contudo esse capítulo se coloca como algo extremamente resumido e, assim oferece poucas condições para que o educando entenda com mais clareza o que é e pra que se destina o ensino de História. Supomos, pela própria condição de formação discursiva, os alunos não percebam muitas possibilidade.

No capítulo 3 (p. 77), quando pretende lidar com “os primeiros povoadores da Terra”, os objetivos contemplam os seguintes aspectos:

- Trabalhar o conceito de fóssil e os modos de vida dos primeiros hominídeos.

- Comparar o modo de vida dos seres humanos do Paleolítico com os dos seres humanos do Neolítico, evidenciando a importância do domínio do fogo e do desenvolvimento da agricultura e do pastoreio.
- Trabalhar a passagem da aldeia à cidade, destacando a especialização do trabalho, o comércio, a centralização do poder.

Prontamente no capítulo 11: “O mundo grego e a democracia” (p. 109) o autor concebe para a construção de tais referências instrutivas, os seguintes objetivos:

- Relacionar a geografia à história da Grécia Antiga evitando, contudo, o determinismo geográfico.
- Caracterizar a sociedade cretense, destacando a importância do palácio.
- Trabalhar os conceitos de gene, polis e colônia para os antigos gregos.
- Conhecer os possíveis fatores da colonização grega na Antiguidade.
- Refletir sobre o nascimento da ideia de cidadania
- Conhecer a democracia ateniense e discutir suas limitações.
- Comparar Atenas e Esparta nos quesitos política, sociedade e educação.
- Diferenciar a democracia da oligarquia.
- Estabelecer um paralelo entre a democracia ateniense e a brasileira.

Até aqui, observamos que tais postulados da história não contemplam elementos vivificadores que se mantinham em termos de ensino e aprendizagem baseados em elementos locais e regionais.

Por fim, quando do 14 e último capítulo: “O Império Romano” (p. 110), o livro com o qual lidamos para a instrução com os alunos na atualidade não contempla fatos relativos a História local e regional, a saber:

- Caracterizar o poder imperial romano e refletir sobre a importância da pesquisa em história com base em descobertas recentes sobre a “política de pão e circo”.

- Trabalhar a noção de pax romana e facilitar a percepção do espaço abrangido pelo Império Romano em sua máxima extensão.
- Conhecer o mundo da diversão e do lazer no Império Romano.
- Comparar as habitações dos pobres às dos ricos na Roma imperial.
- Destacar a originalidade e a importância da civilização romana por meio de suas contribuições no campo da Engenharia, do Direito e da Literatura.
- Apresentar o Cristianismo de forma contextualizada e refletir sobre atitudes e valores com base na ética cristã.

3.3 DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL INSTITUÍDO

Entendemos que o discurso é produzido com base em outros discursos anteriores ao mesmo. Como ressalta Gregolin (1995), “o DISCURSO é um suporte que sustenta os vários textos (concretos) que circulam em uma sociedade” (GREGOLIN, 1995, p. 17). Dessa forma percebemos que a educação é constituída por um percurso histórico-social que é manifestado pelas políticas públicas de relações sociais estabelecidas por meio de relações de várias ordens. Nessa perspectiva os docentes precisam entender que essa discursividade é construída a partir da necessidade de transformação.

A educação, na atualidade, encontra-se em pauta nos constantes debates no cenário mundial e uma das questões evocadas é concernente as políticas educacionais que visam “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (LDB, 2010, p. 8). Entendendo que é papel do Estado: facilitar o acesso à educação, investir na escola para que essa se instrumentalize, preparando os educandos para as possibilidades de participação social e política.

Alguns dados sobre a educação brasileira, mencionados nos PCN, demonstram que o quadro educacional ainda é insatisfatório, e alguns indicadores quantitativos e qualitativos colocam o Brasil em desvantagem, se comparado com outros países em desenvolvimento. Contrastando a realidade expressa na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (PCN, 1998a, p. 6).

Observa-se que nas últimas décadas, expandiu-se a oferta de serviço nas escolas públicas brasileiras para as camadas populares, contudo, isso aconteceu sem a devida preparação para as mudanças e sem investimentos necessários tanto em recursos humanos como em recursos materiais. Para tanto, entendemos haver um descompasso entre a realidade de atuação no espaço escolar e os discursos veiculados pelo Ministério de Educação e pelos órgãos governamentais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabelece que:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, Art. 2º).

Para a garantia desses objetivos, a lei incumbe à escola a proposição de um conjunto de práticas educativas para que os alunos se apropriem dos conteúdos sociais e culturais. Com isso, precisa compreendemos que, ao elaborar os PCN, o Ministério da Educação apresentar, em linhas gerais, a necessidade de um referencial curricular nacional para o Ensino Fundamental e convocar as escolas à operacionalização de mais um projeto educativo (Cf. PCN, 1998a, p. 9).

3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN

Em se tratando da proposta para o ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental II, a partir dos ditames de apropriação de saberes e com o uso dos discursos presentes nos manuais de História, observa-se que não há uma exigência para a utilização nos livros didáticos de História temas relacionados à História local e regional.

A sugestão dos Parâmetros Curriculares de História, conduzida pelo Ministério da Educação aos professores do Brasil, em 1997 e 1998, que continha

em sua estrutura os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos do ensino fundamental, pode ser entendida como um marco de definição do projeto de reconstrução do código disciplinar da História no ensino brasileiro.

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História é a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos seus objetivos assina-la que os “fracassos escolares” constituiriam os indicadores para que se buscasse uma nova forma de ensino aprendizagem que proporcionasse uma maior e melhor interação dos educandos com a realidade. Enfatizando que o aluno

[...] ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. (PCN, 1998b, p. 73).

Continuando o documento descreve os objetivos para a aprendizagem de História, destacando alguns, tais como: conhecer, caracterizar, refletir e utilizar fontes históricas; advertindo para uma demarcação de categorias do pensamento que recomendam ações a serem desenvolvidas em relação a alguns conteúdos e, não formas de compreensão históricas.

De modo geral, os PCN de História categorizam o ensino de História no Brasil em dois grandes momentos: a) o primeiro momento, ao que parece, teve “início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar”. Em decorrência desse momento, posterior a Independência, elaborou-se uma ‘história nacional’, havia a preocupação em criar uma ‘genealogia da nação’. Essa ‘história nacional’ tomou como base “uma matriz europeia” com seus “pressupostos eurocêntricos” (Grifos nossos); b) o segundo momento teve início entre as décadas de 1930 e 40 do século passado, “orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista” (Cf. PCN, 1998, p. 19).

Essa construção do ensino de História no Brasil tem suas raízes nas correntes historiográficas europeias e as suas implicações eurocentristas, que de

certa forma acaba enaltecendo a História europeia e os constructos nacionais e, por assim dizer, eliminando os aspectos regionais e locais das mais diferentes construções sociais do nosso país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História destacam que os jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico a partir do convívio social e familiar, como também dos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e ainda podem utilizar os meios de comunicação, a exemplo da televisão. E pressupõe que os jovens participam do trabalho de memória, do seu jeito, onde recriam e interpretam o tempo e a História e acrescentam às suas experiências, as informações e valores apresentados na sala de aula. Entendendo, ainda, que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado (Cf. PCN, 1998b, p. 37-38).

Observa-se nesse ponto que os PCN de História destacam a possibilidade de se trabalhar a História local e regional, contudo a ênfase é dada apenas “aos festejos de caráter local e regional”. Ainda ressaltamos que mesmo sendo restritas aos festejos locais e regionais, essas temáticas não são abordadas nos livros didáticos de História e nem nas Diretrizes Curriculares do PPP da escola, o que dificulta a associação com o trabalho dos educadores da área.

Ressaltar que no mundo acadêmico, assim como na maioria das escolas públicas, nem sempre o estudo de História local e regional teve importância. No meio acadêmico esse tipo de história só começa a partir do final da década de 1980, quando surgem diversos trabalhos sistematizados com relação ao tema, enquanto nas escolas públicas esse conhecimento histórico voltado para o local e regional ainda é muito restrito a poucas localidades.

Essa possibilidade foi ancorada, graças a uma nova concepção metodológica que surgiu na França, no ano de 1929, denominada de Nova História. Foi a partir dessa nova abordagem historiográfica que surgiu uma diversificação no conceito de fonte histórica. A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, isso acontece na medida em que foram diversificados os

objetos, os problemas e as fontes. Dessa maneira, inclui-se ou verifica-se a devida importância a História Regional, que passa a constituir “uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica” e, igualmente, “busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular” (OLIVEIRA, 2003 p. 15).

Tornou-se viável, nesse aspecto, estudar o que até então não era referido nas academias. Visto assim, ampliou-se a visão dos agentes elaboradores da história, deixando um pouco de lado a velha noção tradicionalista da narrativa histórica, para tentar buscar uma história problema, “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11).

O terceiro ciclo, que contempla a nossa fase de pesquisa, os PCN expressam que nessa etapa “os alunos já adquiriram tanto na escolaridade anterior quanto no convívio social um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico”, o que deve ser observado e considerado pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem, considerando a importância de investigar o que os alunos dominam e quais são suas hipóteses explicativas para os temas estudados (Cf. PCN, 1998b, p. 53). No entanto, os alunos quando chegam nessa etapa recordam do conteúdo de História apenas as datas e fatos ditos “importantes”, uma história mecanicista sem nenhum confronto com a sua realidade local e regional, como enfatizam os objetivos gerais para a fase.

Ainda segundo os PCN de História, é basilar durante o processo de escolaridade que:

[...] os estudantes transformem suas reflexões sobre as vivências sociais no tempo, considerando a diversidade de modos de vida em uma mesma época e em épocas diferentes, as relações entre acontecimentos nos contextos históricos e as relações entre os acontecimentos ao longo de processos contínuos e descontínuos. É igualmente importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social (Op. cite. p. 53).

Dentro do que os PCN de História assentam como “fundamental”, podemos observar que há uma barreira de difícil transposição, visto que as propostas pedagógicas e os conteúdos lançados pelo MEC, abordados nos livros

didáticos, como foi observado nas análises dos manuais dos livros didáticos, abordam conteúdos e temáticas quando, muitas vezes, não despertam nenhum interesse nos educandos, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem de História no ano proposto para o trabalho. Tudo isso é percebido também quando observamos os conteúdos propostos pelos PCN de História para o terceiro ciclo, onde encontramos a seguir:

[...] 'o eixo temático 'História das relações sociais, da cultura e do trabalho', onde esse eixo que se desdobra nos dois subtemas 'As relações sociais e a natureza' e 'As relações de trabalho' (Op. cite. p. 55).

O que está expresso nesse eixo temático e nos seus subtemas demonstra o que aborda no livro didático para o 6º Ano do Ensino Fundamental foge à regra, visto que a proposta dos PCN é ressaltada no momento em que demonstra que "o eixo temático e os subtemas remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos". E para isso requerem atividades e situações didáticas que beneficiem

[...] a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual trabalho' (Op. cite. p. 55).

Entendemos que essa metodologia beneficia o trabalho com as fontes locais e regionais já que a observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão seriam mais profícuas a partir do propõe os PCN com o trabalho cujas fontes estarão mais próximas da realidade dos educandos.

Ainda ressaltamos que o trabalho com os temas escolhidos pelos livros didáticos tem um grau de problematicidade maior, devido ao fato de que, muitas vezes, o educando não tem consciência nem do próprio território que está habitando, em termos de espacialidade e quando se depara com as civilizações antigas (Egito, China, Grécia, Roma etc.) não tem noção ou dimensão onde se desenvolveram. Com isso, propormos o trabalho com questões locais e regionais para que os educandos observem a realidade local e regional e passe a compreender melhor as dimensões do espaço nacional e mundial, o que contribui

para desenvolver-se diante do processo de ensino e aprendizagem de História nos 6º Anos do Ensino Fundamental.

3.3.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): diretrizes curriculares

Não encontramos nas diretrizes curriculares propostas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Integrado de Educação de Patos I – José Genuíno e Napoleão Nóbrega, algum postulado que enfoque o trabalho com as fontes locais e regionais no ensino de História. Ressalta-se que o projeto aborda uma temática nas diretrizes curriculares que sugere o trabalho escolar de maneira a se adequar a realidade de sua clientela, diante do papel social da escola, visto que é preciso trabalhar com “políticas de atendimentos e de funcionamento do sistema escolar, conforme as possibilidades da cada realidade”. Ressaltando que de acordo com o que foi estabelecido pelas diretrizes gerais “cabe à escola adequar essas orientações a sua clientela” (p. 22). Entendemos que essa adequação está de acordo com a nossa proposta, uma vez que trabalhar a realidade dos educandos a partir de fontes locais e regionais é um meio de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de História no 6º Ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPP da escola esse trabalho deve ser realizado a partir do processo de ensino e aprendizagem, onde essas aprendizagens estão organizadas no currículo, que alude tanto “na escolha dos conteúdos de ensino quanto na organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem”, e dentro dessas propostas está incluído conteúdos e metodologias de ensino das quais o educador deve utilizar e concretizar, como segue:

- Cada disciplina do currículo devera estabelecer por si certa direção na seleção de conteúdos e nos procedimentos didáticos em sala de aula;
- Os professores precisam conhecer bem os conteúdos de sua área para poderem optar por direções mais adequadas, com bastante segurança;

- A seleção e o tratamento dos conteúdos serão bastante diferentes, dependendo da concepção de área que se adote.

Observamos, a partir do primeiro postulado do currículo que a seleção do conteúdo será de autonomia das disciplinas, no entanto ressaltamos que essa seleção torna-se inviável perante a nossa proposta se levarmos em consideração que, em muitas escolas, a única fonte de conhecimento que educadores e educandos dispõem é o livro didático e, esse é produzido de acordo com regras do PNLD, distribuído para todas as escolas do país levando uma temática pré-estabelecida, o que dificulta a seleção de conteúdos.

Seguindo nessa perspectiva, observa-se que o trabalho com os temas escolhidos pelos livros didáticos é mais problemático devido ao fato de que muitas vezes o educando não tem consciência nem do próprio território habitado pelo ele, em termos de espacialidade e quando se depara com as civilizações antigas (Egito, China, Grécia, Roma etc.) não tem noção ou dimensão onde as mesmas se desenvolveram daí propomos o trabalho com questões locais e regionais, para que os educandos observem a realidade local e regional e passe a compreender as dimensões do espaço nacional e mundial, contribuindo dessa maneira para facilitar, na nossa concepção, o processo de ensino e aprendizagem de História nos 6º anos do ensino fundamental.

4 POR UM DISCURSO SOBRE HISTÓRIA: a importância do ensino de História nas escolas

De início, devemos levar em consideração que a História é fundamental na formação do indivíduo, no caso aqui o educando, visto que possibilita a compreensão da realidade a sua volta, dotando-o de um espírito crítico, que o habilitará a interpretar essa mesma realidade e para tanto ressaltamos a necessidade de se trabalhar com o ensino de História local e regional na escola.

A História é uma importante ferramenta que contribui com o processo de construção do ser humano. Entender esse processo de construção é fazer com que o ser humano escreva sua história, produzindo sua cultura e se percebendo enquanto sujeito histórico. Como observa Fonseca (1997):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola [...] (FONSECA, 1997, p. 18).

Desse modo, o ensino de História ocupa uma função proeminente na construção da cidadania e no processo de emancipação política e social dos sujeitos. Consequentemente, a ciência histórica observa diferentes povos com culturas diferentes em espaços e tempos, cada um na particularidade de suas manifestações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o conhecimento histórico mantém um diálogo com a História desde sua incorporação ao currículo escolar. No entanto, isso não se resume apenas a sala de aula, visto que as produções historiográficas novas nem sempre estão inseridas nos planos de aula e nos currículos de professores de História, como também não atende as expectativas do ensino aprendizagem da Educação Básica.

Diante do exposto pelos PCN, ressalva-se que o ensino da disciplina de História é uma das ferramentas indispensáveis para formar a identidade do educando, posto que, congrega na vida do sujeito as relações sociais que são assinaladas pelo modo de pensar, ver, agir, criar e recriar os elementos socialmente construídos no transcorrer do tempo pelos diferentes conjunturas culturais. No que se alude à formação da identidade individual e coletiva do educando, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN) ressaltam que:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes os que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre

identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN, 1997, p. 26).

Além da questão voltada à constituição da noção de identidade, a História tem outras funções, como a de resgate, de modo que esse resgate venha a ser um componente no processo de formação da cidadania, ressaltando a importância da escola na formação do cidadão. Dessa maneira, Oriá (2006) pondera que a história enquanto um dos elementos que contribuem para formação do cidadão deve levar o educando a

[...] compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. [...], pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural (ORÍÁ, 2006, p. 134).

Ensinar História, assim como outras disciplinas, é atuar em função de objetivos e metas, que são deliberadamente perseguidos no contexto da educação, atravessados pelas provocações do cotidiano, como também pela burocratização do ensino de História no Brasil.

Ressaltando a função do professor/historiador, Albuquerque (2007) demonstra que:

Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. Por isso, a História como metanarrativa, está em crise. A metanarrativa se faz a partir de um sujeito de discurso que, a pretexto de falar do lugar da ciência, sobrevoaria a História e poderia falar de fora dela, ter uma visão global, de conjunto e não comprometida com os embates do momento. (ALBUQUERQUE, 2007, p.61).

Nesse contexto seria necessária a desconstrução do paradigma que mostra a História como uma ciência decorativa e, para isso, o professor deve ser colocado como o elo entre o conhecimento e o educando no estudo da História, promovendo situações para que o mesmo possa criticar e compreender o estudo da disciplina como fator imperativo para a sua formação enquanto sujeito. Para isso é imprescindível que sejam incitadas no ensino de História novas maneiras de ser, sentir e conhecer o mundo, visando contribuir para a formação do cidadão,

levando-os a assumir formas de participação política, social e de modos críticos perante a realidade que o envolve, instruindo-se para que possa saber distinguir possibilidades e limites na sua atuação e transformação da realidade histórica na qual se encontra inserido.

Para o tratamento da questão do ensino sobre o ensino de História, pensamos na elaboração de um processo de construção de um cabedal discursivo que pudesse servir de representação para o nosso dizer e, nada melhor do que trabalhar com os alunos, peças singulares da esfera escolar, com os quais, a instrução institucional é marcada em termos de disciplinas curriculares, da qual a História é parte essencial.

No tocante a pesquisa teórica-metodológica, utilizamos um questionário semiestruturado e aplicado de forma escrita, com participação dos educandos de ambos os sexos, do 6º Ano, do Ensino Fundamental, turmas “A” e “B”, turno manhã; como também com educadores da disciplina de História das turmas selecionadas e de outras das turmas que fazer parte da referida escola escolhida para a pesquisa. O questionário foi aplicado nos dias 06 e 08 do mês de julho/2015, onde foi entregue aos participantes que tiveram um tempo de 45 minutos para responder e entregar.

4.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL

Entendemos que é importante o ensino e o estudo de História regional e local nas escolas públicas, uma vez que aproxima os educandos do seu objeto de estudo, isso ressalta a historiadora Circe Bittencourt:

[...] 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 (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

O trabalho com narrativas deixa de ser fundamentado, apenas nos temas distantes, passando a congregar nessa construção do conhecimento fenômenos históricos regionais, conseqüentemente, acontecimentos de cada Estado ou Município que aparentemente não tem um significado importante para a construção da identidade nacional. Passando a construir uma história plural, onde o passado se torna mais imediato. Observando que a historiografia regional tem suas expressões locais e encontra uma importância no contexto social que produz, considerando que:

A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social. Por isso, quando emerge das regiões economicamente mais pobres, muitas vezes ela consegue também retratar a história dos marginalizados, identificando-se com a chamada 'História popular' ou a 'História dos vencidos' (AMADO, 1990, p. 13).

Utilizando essa prerrogativa de valorização da História regional e local nas escolas públicas, entendemos que deve ser sugerido aos professores do Ensino Fundamental, uma reflexão sobre a urgência em se trabalhar na sala de aula com esta nova concepção historiográfica, visto que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 34).

Nesse contexto, podemos considerar que esse tipo de conhecimento histórico, voltado para o local e o regional encontra uma grande barreira nas propostas das escolas, visto que os educadores privilegiam apenas o uso do livro didático escolhido para o ano letivo e, nesse livro encontra-se um tipo de conhecimento histórico universalizado em temas de História Geral e do Brasil, muitas vezes, sem significado para os alunos, “uma história distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos” (FERNANDES, 1995, p. 04), o que torna a aprendizagem de história não muito atraente, cercada de estigmas, sem emoção e o mínimo de prazer, isso nega a

perspectiva de que história é vida, sendo que a função básica do seu ensino é a construção de cidadãos críticos.

Acreditamos que a partir da abordagem da História local, os alunos compreenderam com mais facilidade a realidade histórica de sua localidade e assim entender que ela não está isolada no mundo, mas é parte desse processo histórico.

Zamboni (1991) ressalta que, a partir do momento em que o indivíduo é consciente quanto ao lugar que ocupa no espaço, isso contribui para melhorar o seu relacionamento com o grupo social a que pertence. Dessa maneira, terá uma maior limpidez do seu relacionamento com as demais pessoas e condições de se situar historicamente. Sabendo que é muito importante o “conhecimento das relações espaço-temporais”, assim, compete a escola “desenvolvê-las, propiciando ao aluno condições para se situar historicamente” (ZAMBONI, 1990, p. 71).

Dessa maneira, podem aprender a valorizar as múltiplas identidades culturais e sociais que estão presentes no seu cotidiano e nas demais localidades, respeitando-as. A História regional e local não deve ser separada do contexto mais amplo de região, ou seja, não podemos relatar uma determinada economia nacional sem fazer alusão a economia local ou regional, considerando que isso não significa que estabeleceremos escalas de valores entre um cenário e outro, mas assegurarmos as relações históricas na sua mais pura especificidade, assim como ressalta Neves (2002):

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social (NEVES, 2002, p. 89).

O professor da disciplina de História detém uma boa quantidade de fontes para construir uma História regional e local, tais como: arquivos públicos e particulares, nos livros de ata da Câmara de Vereadores, em jornais, monumentos, fotos, entrevistas, livros de memorialistas, filmes, músicas, no cotidiano das pessoas e em outras infinidades de fontes históricas.

Ensinar História Regional e Local é um meio de tratar das especificidades da região e das localidades. Entendendo que isso tem uma importância, visto que esse ensino pode apresentar de diferentes maneiras uma história que parte de um acontecimento ou de um fato do cotidiano, tal que os alunos conhecem empiricamente e, de tal modo, podem estudar de forma a relacionar estes acontecimentos locais com os acontecimentos nacionais e globais. A História Regional poderá ser trabalhada para destacar as diferenças existentes dentro de um mesmo agrupamento social, mostrando que cada local ou região constitui-se de diferentes formas culturais, importâncias que decorrem de forças globais e locais. Desse modo, devemos chamar atenção para a importância do papel do professor na aplicação desta nova metodologia. O fundamental é tornar nossas aulas mais prazerosas, levando os alunos a perceberem que sua própria vida já é uma grande história e que o conhecimento histórico pode ser elaborado por todos independente de qualquer aspecto social, político, econômico e cultural.

4.2 DISCURSO SOBRE A HISTÓRIA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O questionário foi aplicado a 37 (trinta e sete) educandos do 6º ano do Ensino Fundamental e a 02 (dois) professores da disciplina de História da referida escola (CIEP I). A análise do questionário semiestruturado está distribuída de acordo com a tendência das respostas sobre os múltiplos discursos acerca da História e procura identificar, nas enunciações dos educandos do 6º ano do Ensino Fundamental, as marcas sociohistóricas presentes nos discursos pré-construídos pelos educandos sobre a História, de forma constitutiva ou revelada, o que nos permite captar os efeitos de sentidos produzidos por eles em torno das tradições e dos costumes (concepções e conhecimentos).

Na análise, as declarações são delimitadas e transcritas de acordo com a escrita feita pelos educandos e professores, sem alteração de forma gráfica (representação gráfica), como também ordenadas com a inicial “A” (Aluno) – “P”

(Professor) e, numeradas. As perguntas elaboradas para o questionário trabalhado com educandos e educadores, para efeito da entrevista, foram as seguintes:

- 1 – Você pode dizer o que entende que seja a disciplina História?
- 2 – No seu entender, os fatos (acontecimentos) que são considerados históricos e que estão no livro didático, são verdadeiros? Tem como justificar?
- 3 – Você conhece a História da cidade de Patos?
- 3.1 – E fatos históricos da nossa região?
- 3.2 – E da Região Nordeste, algum fato que lhe chamou atenção?
- 4 – Os assuntos estudados no seu livro didático são interessantes?
- 4.1 – Deixa-o informado sobre a História?
- 4.2 – É bom ou ruim estudar esses fatos que estão presentes no seu livro didático?
- 5 – Algum fato sobre a História do Brasil chamou a sua atenção ao estudar História?
- 5.1 – E a História Mundial (História do mundo ou geral)?
- 6 – Você acredita que estudando a História local ou regional facilitaria a aprendizagem?
- 6.1 – O que há de bom em estudar História? Há algo ruim?
- 7 – Como deveriam ser as aulas de História para que você tenha mais vontade de estudar?
- 8 – Você usa a História da escola na sua vida cotidiana?

4.2.1 Análise das entrevistas

Observa-se, a partir das entrevistas, de maneira constitutiva, que os educandos se posicionam em relação à História, considerando-a uma disciplina voltada exclusivamente para ensinar/mostrar o passado distante da sua realidade, sem levar em consideração o pressuposto de que a disciplina estuda também os processos de mudança e permanência ocorridos nas sociedades. Igualmente,

observa-se que encontramos nos discursos (respostas) estudados evidências de considerações sobre o estudo do passado, como enfoque principal do estudo da História, especialmente como tratado nos livros didáticos.

No entanto se observarmos o pensamento de Bloch, o passado não é o objeto de ciência histórica, visto que, o objeto seria o próprio homem, por assim dizer, a História seria a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 52).

A construção desse discurso que mostra a História como a disciplina em busca de compreender ou trabalhar exclusivamente com o passado é observada já no início da entrevista, no momento em que a maioria dos educandos expressam o que entendem que seja a disciplina de História:

A1 – “A disciplina de história ensina os acontecimentos e o passado”.

A2 – “A disciplina de história ensina o passado e os acontecimentos”.

A3 – “estudar o antigo Egito”.

A4 – “aprender mais sobre o que veio antes de nós”.

A5 – “Explicando a história dos nossos antepassados”.

Foi observado também nas respostas feitas pelos educadores, como consta a seguir:

P1 – “História é reflexão sobre a vida do ser humano ao longo do tempo”.

P2 – “É o estudo do tempo passado, presente, e nos leva a imaginar o futuro”.

Os educandos se posicionam de maneiras diferentes quando são indagados quanto à veracidade dos fatos históricos que estão no livro didático História: sociedade & cidadania, utilizado pelos mesmos, contudo a maioria acredita que são verdadeiros e justificam a sua interdiscursividade transmitindo uma determinada insegurança; assim, ressaltam que: **“tudo que é histórico é verdade”**, ou **“são muito realistas”**; outro denota que pelo fato do conteúdo estar no livro e o professor falar é verdadeiro e importante, outro observa que não, devido ao fato dos autores falarem **“que acham e não tem certeza”** com relação

aos fatos que não tem uma data precisa, mas aproximações a partir de estudos. Até entre os educadores não há um consenso:

A6 – “Sim – São muito realistas”.

A7 – “sim tudo que vi no livro é verdadeiro tudo o que o professor fala é tudo muito importante”.

A8 – “Sim. Por que a história é sempre verdadeira”.

A9 – “Não. Porque no livro eles dizem que acham e não tem certeza”.

Já os educadores observam que nem tudo é verdade: **“São uma parte da verdade. Aquela que foi estudada, analisada”**; enquanto outro ressalta que não existe uma verdade absoluta na História: **“Não, porque em História não há uma verdade absoluta”**.

Existe um interdiscurso presente no segundo depoimento, quando revela as relações de poder envolvendo a História, visto que o professor é exposto como superior por conhecer tudo o que está no livro e assim ser verdade. Dessa forma, o educando colocar-se numa posição de inferioridade.

Ao serem indagados com relação à História da cidade de Patos-PB, a maioria afirma conhecer e, nas suas declarações, alguns educandos trazem constitutivamente o discurso de que a cidade surgiu de uma lagoa de patos, discurso esse que é defendido pela maioria, que pela falta de conhecimento sobre o assunto acabam descartando o conhecimento histórico sobre como surgiu o lugar no qual estão, quanto aos educadores não expressaram o grau de conhecimento sobre o assunto, contudo um afirma que conhece “pouco”, confirmam:

A10 – “Sim”.

A11 – “sim ela foi fundada por uma lagoa de Patos”.

A12 – “Sim”.

A13 – “sim conheço que o nome de Patos foi dado por índio que tinha uma lagoa cheia de Patos porco botaram o de Patos assim”.

A14 – “Sim. Patos surgiu por meio de uma lagoa”.

A15 – “sim porque, A História de patos e Antiga”.

A16 – “sim antigamente Patos tinha uma lagoa de Patos”.

O que é evidenciado também pelos educadores, visto que, um afirma que **“Sim”**, enquanto o outro diz que sabe **“Pouco”** da História da cidade de Patos.

E, com relação aos fatos históricos da região, alguns arriscam citar os fatos ou uma figura importante da História regional, já que esses assuntos não são abordados no livro didático de História, e isso pode ser entendido, como ressalta Choppin *apud* Bittencourt (2006), que o livro didático é não apenas “instrumento pedagógico”, mas também “produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN Apud BITTENCOURT, 2006, p. 69). Dessa forma, o conhecimento sobre a História da região é restrito, o que expressa alunos e professores:

A17 – “Não”.

A18 – “Luiz Gonzaga”.

A19 – “A igreja, e o museu”.

A20 – “Luiz Gonzaga, e mais coisas do Nordeste”.

A21 – “região, muito quente”.

Mesmo os educadores não estão muito confiantes com relação ao questionamento, onde expressam:

P1 – “Sim”.

P2 – “Pouco”.

Isso também é percebido quando os participantes são questionados acerca de algum fato da História da Região Nordeste que chamou sua atenção. Observou-se que o enfoque maior dado pelos educadores é que:

A22 – “a istoria de patos”.

A23 – “Sim. A historia dos cangaceiros”.

A24 – “A lagoas dos Patos”.

A25 – “o vale dos dinossauros”.

A26 – “quando em Sousa tinha dinosalro”.

Nesse item os educadores expressam com clareza o seu interdiscurso e citam fatos:

P1 – “A política coronelista”.

P2 – “A migração durante os longos períodos de seca”.

No tocante aos assuntos estudados no LD, os educandos apontam que os mesmos contribuem para que eles aprendam mais sobre a História, contudo, ainda continuam a proferir a questão relativa à História do passado, posto pelo fator de serem interessantes, afirma que sim e continuam ressaltar que **“são dos tempos antigos”**, que a simpatia dos conteúdos se dá por que lembra o passado:

A27 – “sim porque você aprende mais a História do Brasil”.

A28 – “Sim. Por que me fazem aprender mais”.

A29 – “eles são muito interessantes”.

A30 – “mais omeos. São dos tempos antigos”.

A31 – “Sim, por que lembro o passado”.

A32 – “Sim. Porque nós estaremos estudado coisas que já aconteceu a muitos anos”.

Enquanto um dos educadores observa que apenas alguns assuntos são interessantes:

P1 – “Sim”.

P2 – “Alguns são interessantes”.

Quando questionados se os assuntos estudados no seu livro didático deixam-nos informados sobre a História, 90% afirmam que “sim”, inclusive os educadores, enquanto mais de 10% afirmaram que “não”. No entanto, observa que alguns estão confusos, visto que afirmam que não sabe se o assunto estudado no livro o deixa ou não informado sobre a História e outros destacam que é **“muito boa”**, **“muito importante”** e outro ainda ressalta **“porque explica tudo sobre os povos antigos”** refletindo o mesmo discurso observado anteriormente, que tem na história apenas o estudo das coisas antigas:

A33 – “não sei”.

A34 – “Claro que sim”.

A35 – “sim”.

A36 – “sim a Historia e muito boa”.

A37 – “Sim. Porque explica tudo sobre os povos antigos”.

A38 – “sim porque e muito importante”.

A39 – “Não”.

A40 – “Não”.

Diante desse questionamento os educadores estão certos que **“sim”**:

P1 – “Sim”.

P2 – “sim”.

Essas respostas foram dadas quando os participantes foram questionados se é bom ou ruim estudar esses fatos que estão presentes no seu livro didático. A maioria relata que é bom, mas alguns destacam que é ruim. Nesse momento, eles relatam: **“por que sempre é bom saber mais”**, um outro observa que **“depende do assunto”** e um terceiro ainda acrescenta **“quem sabe eu me forme em alguma que tenha isso”**:

A41 – “Mais ou menos, tem as coisas bem legal e tem as coisas chata”.

A42 – “É bom. Por que sempre é bom saber mais”.

A43 – “Depende do assunto”.

A44 – “é muito bom estudar esses fatos”.

A45 – “Eu gosto da disciplina de História não muito mais é bom”.

A46 – “É bom, que sabe eu me forme em alguma que tenha isso”.

A47 – “Ruim”.

Os educadores afirmam que é “**Bom**” estudar os fatos que estão presentes no livro didático.

P1 – “**Bom**”.

P2 – “**Bom**”.

Um educando expressou na sua resposta o que acredita ser bom e ruim estudar os fatos do livro didático: “**som bom mais é muito divisel**”. Revelando, Interdiscursivamente, que estudar História é bom, mas é muito difícil. Essa abordagem que denota dificuldade com os fatos históricos pode representar a maneira como o educando está sendo apresentado ao mesmo, o que levou-o a uma abordagem diferente da sua realidade cultural. Inconscientemente o educando utiliza a história na sua vida cotidiana e não sabe como e nem por que.

Quando indagados se algum fato sobre a História do Brasil chamou a sua atenção ao estudar História, alguns participantes exemplificam vários fatos da História do Brasil, contudo alguns não sabem identificar o que é acontecimento/fato histórico brasileiro ou mundial, citando a História do Egito, Mesopotâmia, assuntos esses que são estudados a partir do livro didático de História, escolhido para a série/ano trabalhado:

A48 – “Sim. A de tira dentes”.

A49 – “A escravatura”.

A50 – “sim – a escravidão”.

A51 – “As coisas egisipas”.

A52 – “Sim. Muita escravidão, o Brasil era muito feio”.

A53 – “Sim. O descobrimento do Brasil”.

A26 – “Sim o desenvolvimento do brasil”.

A55 – “a Mesopotâmia”.

A56 – “A independência do Brasil”.

A57 – “Sim. O fato de eles errarem o caminho e achar o Brasil”.

Os educadores dão ênfase a História do Brasil e destacam alguns fatos:

P1 – “As particularidades da cultura brasileira”.

P2 – “Ditadura militar”.

Quando são questionados acerca da História Mundial (História do mundo ou geral), o depoimento de número 64 destaca um fato “marcante”: **“O ataque das torres gêmeas”**, o que denota a existência de um interdiscurso presente na sua resposta; no entanto, a maioria destaca os assuntos que foram estudados no decorrer do ano letivo, tais como:

A58 – “eu estudo a mesopotâmio, o Egito e etc”.

A59 – “Sim. A da formação do planet”.

A60 – “Sim – A história de Egito antigo”.

A61 – “A História mundial é mais legal”.

A62 – “Sim. O Egito Antigo que só os reis eram colocados em pirâmides depois que morria”.

A63 – “Sim. A Mesopotâmia”.

A64 – “O ataque das torres gêmeas”.

A64 – “Sim. Porque mostra o modo de vida dessas pessoas”.

A65 – “Sim, o descobimento de todos os países”.

A66 – “Sim. a historia do mundo e muito interessante”.

Já os educadores destacam o conteúdo abrangente, como: **“A cultura de cada povo”**; enquanto outro é mais restrito: **“Estudo das civilizações: Egito, Grécia e Roma”**.

No tocante ao estudo da História local ou regional como conteúdos que facilitariam a sua aprendizagem é quase unanimidade que “sim”, e alguns acrescentam a facilidade que teria em trabalhar com esses conteúdos, como se observa no primeiro e oitavo depoimentos: **“sim por que é mais fácil”** e **“Sim, facilitaria muito”**.

A67 – “sim por que é mais fácil”.

A68 – “Sim e muito”.

A69 – “Sim. Por que saberemos como surgiram as coisas que vemos hoje”.

A70 – “com certeza”.

A71 – “sim acredito”.

A72 – “Depende”.

A73 – “acredito muito bem”.

A74 – “Sim, facilitaria muito”.

A75 – “Sim, para aprender mais”.

Com os educadores a História local ou regional facilitariam a aprendizagem, visto que:

P1 – “Ajuda a conhecer melhor nossas origens”.

P2 – “Sim”.

A resposta de um educando ao ser indagado se há algo bom ou ruim em estudar História foi: **“Estudar historia é bom mas os números romanos não é muito bom”**. Isso demonstra Interdiscursivamente que ele não sabe os números romanos e isso justifica a sua recusa aos mesmos. No entanto, ainda encontramos cristalizado nos depoimentos o discurso de que a História é a ciência do passado, posto que, alguns educandos diante do questionamento ressaltam: **“que você conhece mais a História do passado do Brasil”**; ou ainda, **“porque a Historia e muito bom você aprende muitas coisas antigas”**; e continua **“porque aprende coisas do passado, não”**. Alguns expressam as coisas ruins na disciplina como algo extremamente subjetivo: “estudar para a

prova e depois não passar”; “tem alguns assuntos chatos e demorados”; “coisa ruim em História é escrever”.

A75 – “que você conhece mais a História do passado do Brasil”.

A76 – “Estudar historia é bom mas os números romanos não é muito bom”.

A77 – “A de bom que a gente aprende mais sobre nossos antepassados e como eles viviam. não”.

A78 – “há de bom porque agente estuda a história dos antepassados, sim estudar para a prova e depois não passar”.

A79 – “é bom que você conhece histórias antigas, legais e interessantes. Sim - tem alguns assuntos chatos e demorados”.

A80 – “algo bom em Historia é estudar as coisas antigas i coisa ruim em História é escrever”.

A81 – “porque a Historia e muito bom você aprende muitas coisas antigas”.

A82 – “tudo os fatos, dando para ver como os tempos mudaram”.

A83 – “porque aprende coisas do passado, não”.

Essa indagação sobre se há algo bom ou ruim em estudar História é expressa pelos educandos de maneiras diferentes, onde uma demonstra o lado os dois lados e o outro só o lado bom:

P1 – “Bom: o conhecimento; Ruim: não conseguir inovar as metodologias”.

P2 – “É bom saber sobre cultura diferente da nossa e também saber a mudança do mundo com passar do tempo”.

Nesse quesito ainda encontramos um aluno que chega a demonstrar um dos objetivos do estudo de História: **“os fatos, dando para ver como os tempos mudaram”**. Levando em consideração que “A História estuda justamente o processo de mudanças”, assim como “as permanências” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 14). Assim como destaca um dos professores: **“É bom saber sobre cultura diferente da nossa e também saber a mudança do mundo com passar do tempo”**.

Quando questionados sobre como deveriam ser as aulas de História pra que tenham mais vontade de estudar, uma boa parte dos participantes manifestam-se, no interdiscurso, a necessidade que sentem por aulas mais dinâmica, divertidas, com mais criatividade, assim como com trabalhos, utilizando recursos, e atividades em grupo. Esta recomendação para que seja desenvolvidas atividades que estimulem a afetividade e trabalhos colaborativos entre os estudantes encontra-se presente nos PCN. Observa-se também a partir do interdiscurso de um educador, a importância de trabalhar com novas tecnologias: **“Deveria ser usada mais tecnologias com TV, dvd, computador, pois a muita coisa interessante na internet e filmes”**.

A84 – “tem que ter mais machetos, aulas com brincadeiras e desafios”.

A85 – “Mais dinamicas, estrovertidas é só o resto eu gosto”.

A86 – “em dupla, trabalhos envolvendo Maquetes, aulas mais divertidas, com brincadeiras e desafios”.

A87 – “Estudando e brincando ao mesmo tempo”.

A88 – “com Brincadeiras de aprendizagem”.

A89 – “Ter mais criatividade”.

A90 – “Em grupo”.

A91 – “Em duplas”.

Quanto aos educadores, os mesmos ressaltam suas dificuldades ou possibilidades:

P1 – “debatidas e ligadas a realidade”.

P2 – “Deveria ser usada mais tecnologias com TV, dvd, computador, pois a muita coisa interessante na internet e filmes”.

No depoimento de um educando encontramos, no seu interdiscurso, o desejo de que os mesmo sejam protagonistas para facilitar a aprendizagem, quando expressa: **“Os alunos serem os personagens para nós entendermos mais de perto a história”**. Outros corroboram que não precisa mudar: **“Do jeito que tá, tá bom”**; **“como ensinam prar mim normalmente está bom”**; **“Por**

mim continua do mesmo jeito”; “deveriam ser como é”. Enquanto outros ressaltam a necessidade de observar: **“Conhecem o mundo lá fora”**. **“Deveria ser com mais, participação dos alunos, e agente ser levados aos lugares importantes”**; no interdiscurso desse último depoimento nos deparamos com o desejo do educando de conhecer “lugares importantes”.

Questionados quanto ao uso da História da escola na sua vida cotidiana, a maioria responde que “não” e um ainda acrescenta: **“não porque a História na escola fica na escola a”**. Assim como esse educando, muitos outros apresentaram Interdiscursivamente essa ideia de que a História só serve quando se está na escola. Enquanto outros ressaltam a necessidade de se ensinar as pessoas que não sabem:

A92 – “Sim para ensinar a quem não sabe, mesmo eu sendo uma criança”.

A93 – “Sim para ensinar as outras pessoas que não sabem”.

Ainda encontramos nos depoimentos marcado pelo interdiscurso a necessidade de se usar o ensino da História da escola na vida cotidiana, quando o educando expõe: **“Não á como não usar”**; enquanto observamos uma parte dos participantes assumiram que “sim”, inclusive um professor, enquanto outro assume: **“Não muito, só em casos de trabalho escolar”**.

Envolto nesse panorama de tramas discursivas fica evidente que tanto educandos, quanto professores educadores a consciência de que a História é uma ciência que meramente está encarregada de estudar ou buscar o passado; onde questionam a veracidade dos fatos que estão presentes no livro didático; interdiscursivamente demonstram o “poder” do professor que detém o conhecimento; evidenciam que estudar História local e regional facilitaria a sua aprendizagem de História; como também ressaltam a necessidade de aulas mais dinâmicas; corroboram dessa maneira a partir de uma teia discursiva construída em volta das práticas discursivas da História no transcorrer da sua evolução.

5 O ESTUDO DA HISTÓRIA NO 6º ANO: uma proposta de intervenção

A proposta, inicialmente, constitui-se de um texto norteador, pensado para o trabalho do professor, a partir do que é comum ao discurso cotidiano e formações discursivas de educandos do 6º ano e professores de História (como evidenciado no questionário).

Essa conjuntura do que é comum e cotidiano implica pensar no uso de estratégias de ensino da História local e regional como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na construção da cidadania do educando, já que podem ativar um processo coerente de observação de sua história particular.

Serão utilizados revistas, jornais, documentos e outros materiais, como também o estímulo a visitar museus, praças, bairros, fontes de conhecimento, o que poderá proporcionar uma quebra ao discurso de que a História é a disciplina que trata/aborda exclusivamente do estudo do passado sem nenhuma utilidade no presente.

As atividades serão propostas individualmente e em grupo, de maneira que possam dar aos educandos condições para refletir sobre as questões propostas. Assim, poderão “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (PCN, 1998, p. 08), levando-os a interagir em outras atividades de maior socialização.

A contento, podemos ressaltar, como observam os PCN de História, que “não se aprende História apenas no espaço escolar”, devido ao fato de que “as crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e família”, assim como “nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial” (ibidem, p. 37).

5.1 TEXTO NORTEADOR DA PROPOSTA

O presente texto se constitui em indicações metodológicas para quando o educador for vivenciar o que propomos nos seis momentos que serão

indicados posteriormente. Para tal, conveniente é ao educador, observar que na atualidade nos deparamos com uma imensidade de informações e recursos tecnológicos que estão disponíveis para uma boa parte dos educandos do nosso país.

Isso se coloca como um desafio para o educador na construção de aulas atrativas diante de um ambiente que ainda encontra-se muito formal e tradicional que são a maioria das escolas, o que pode ser observado a partir do seu regimento, da maneira como as salas de aulas estão configuradas e inclusive a jornada de aulas, onde muitas vezes utiliza-se apenas o livro didático como fonte de conhecimento e o quadro como recursos tecnológicos disponíveis para se suprir toda a carga horária num dado espaço escolar que é limitado, na maioria das vezes, por quatro paredes e preenchidos com uma grande quantidade de educandos que carregando uma carga de conhecimento, desejos, ansiedades e expectativas, as mais diversas possíveis, ao passo que a maior parte dos conteúdos abordado no livro didático ou proposto na grade curricular para o ano em curso não tem muita atratividade.

Nesse quadro, compete ao professor recriar esse ambiente e jogar com as limitações que estão ao seu favor, e para isso é de extrema importância que o mesmo conheça o educando enquanto sujeito em processo de construção da sua cidadania, estimulado a agir, pensar, (re) criar seu espaço diante do potencial que carrega e pode ser desenvolvido.

Nesse contexto, as propostas e orientações buscam contribuir para com o processo de conhecimento histórico significativo, colaborativo para a construção da cidadania no educando, mediante situações diversas tais quais serão apresentadas. Essas situações exigiram o uso de diversas habilidades e promovem o tratamento da História local e regional com conjunturas trabalhadas pelos próprios educandos, assim como ressalta Fonseca (1997):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola [...] (Cf. FONSECA, 1997, p. 18).

Como foi descrito, compete ao educador propor aos seus educandos situações diversas de trabalho, como também a estimular diferentes formas de abordagens para se chegar a uma determinada conclusão sobre o assunto trabalhado. Visto que, assim como ressalta Albuquerque (2007), “nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo”. Entendendo que o “historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz” (Cf. ALBUQUERQUE, 2007, p.61). Damos a conhecer, a seguir, os estágios da intervenção proposta, a saber:

5.1.1 Primeiro momento

- Realização de atividade diagnóstica como uma maneira para reconhecer os conhecimentos que os alunos detêm.
- Sondagem discursiva e construção de textos com os alunos para estimulá-los na compreensão do que é e para que serve a História. Na sondagem discursiva, os alunos serão solicitados a escrever um texto ou uma frase que resuma o seu entendimento em relação à História.
- Proposta do júri simulado, onde haverá dois grupos: um irá se posicionar a favor da História e o outro contra a disciplina. Para isso, serão trabalhados textos com ilustrações das contribuições do ser humano para a construção da História ao longo do tempo, com o objetivo de auxiliar os educandos para que aprendam a “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (ibidem, p. 08).

Orientações:

A proposta aqui pensada é destinada aos professores de História que atuam no ensino fundamental II. Gostaríamos de ressaltar que essa proposta não é única, mas é a possível ao nosso ver para orientar o trabalho pedagógico de

História no 6º ano do ensino fundamental. Sugerimos, no primeiro contato com os educandos que o educador faça uso de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar habilidades e, se possível competências que os educandos demonstram dos anos anteriores.

Observação: ao educador é recomendado elaborar questões que envolvam o conhecimento histórico dos educandos para que esses educandos possam, no futuro serem capazes de identificar cada fato e o que foi necessário para se chegar a determinada conclusão.

Após a elaboração das questões, recomendamos uma sondagem discursiva recomendando ao educador solicitar dos educandos que se expressem mediante texto escrito ou em desenhos a sua visão conceitual sobre a disciplina de História.

Dando sequência ao trabalho, sugerimos um júri simulado, visto que permitirá ao educando o uso da argumentação e a necessidade de se posicionarem diante do conteúdo que foi conferido aos mesmos, onde poderão argumentar sua defesa (a favor ou contra a História). Como o encerramento do júri simulado deve ser feita uma sistemática do que foi discutido e dando continuidade fazer uma introdução breve sobre a importância do ensino da História e suas aplicações. A partir desse momento, espera-se que os educandos construam uma imagem sobre a importância da História para o desenvolvimento da humanidade.

Planejamento das aulas

Aula 01 – 2h/a

Objetivos

- Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e suas eventuais dificuldades.
- Fazer uma sondagem discursiva envolvendo a História.

Metodologia

- Aplicação de uma avaliação diagnóstica

- Solicitação de texto escrito com desenhos retratando o que representa a História.

Recursos

- Folhas de papel ofício e lápis para colorir.

Aula 02 – 2 horas / aulas**Conteúdo**

- História da História

Objetivos

- Compreender a importância da História para o campo de conhecimento humano.
- Desmistificar a ideia de que a História é uma disciplina exclusivamente que trabalha apenas com o passado.

Metodologia

- Execução do júri simulado
- Explanação da importância da História ao longo do tempo através de slides.
- Exibição de documentos, fatos, vídeos, fotografias da localidade ou da região que demonstrem diferentes importâncias para a sociedade.

Recursos

- Textos e gravuras impressas
- Uso de slides

5.1.2 Segundo momento

- Na tentativa de propor ressignificação para fatos históricos e modificar a ideia de que a História serve apenas para estudar o passado, usaremos a seguinte estratégia: antes de começar cada conteúdo será apresentado aos alunos um texto, vídeo ou imagens antigas e atuais de partes da cidade ou localidade que se encontram. Este momento vai contribuir para que o educando entenda que a História trabalha com o passado e o presente, analisando as suas mudanças e permanências. O trabalho com imagens da cidade ou localidade se faz necessário por entender que a

obrigação da efetivação de pesquisas que tratem especialmente da produção do conhecimento local, como também da elaboração de materiais didáticos que incluam esse conhecimento.

- Comentário do conteúdo com o resultado da sondagem a partir de textos e desenhos que favoreçam a discussão sobre o tema trabalhado, na tentativa de “valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem” (ibidem, p. 30).
- Proposta de conjunturas para que os alunos encontrem diferentes meios de trabalhar os temas.

Orientações:

Nesse segundo momento sugerimos que os educadores trabalhem com os educandos a quebra no paradigma de que a História é uma disciplina que trabalha apenas com o passado e com coisas antigas é uma proposta de ressignificação da disciplina que objetiva construir nos educandos uma imagem mais centrada no que se propõe o ensino de História.

Nessas condições, a metodologia de ensino deve viabilizar a aprendizagem da História se desligando um pouco do livro didático e do modo convencional de se trabalhar. A proposta é apresentar aos educandos, antes de começar cada conteúdo textos, vídeos ou imagens antigas e atuais de partes da cidade ou localidade que se encontram, trabalhando com materiais que busquem facilitar a aprendizagem da História local e regional e que possa favorecer a efetiva participação dos estudantes nesse processo.

Nesse momento há a necessidade, também do enfoque no trabalho autônomo dos estudantes, que deve ser estimulado em sala de aula para que possam promover a autoconfiança e a capacidade dos mesmos para enfrentar com sucesso os desafios apresentados.

Assim, a metodologia de ensino deve facilitar a aprendizagem da História local e regional. A proposta é partir do trabalho com jogos lúdicos e materiais concretos para a aprendizagem dos fatos históricos locais e regionais havendo a efetiva participação dos estudantes nesse processo.

Utilizar jogos e materiais manipulativos nas aulas é importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, para isso o primeiro contato deve ser feito de forma lúdica para que permita ao educando conhecê-lo e se familiarizar com os jogos e posteriormente as regras devem ser apresentadas, como também a abordagem do conteúdo, objeto que será trabalhado.

A partir do que é proposto por Neves (1997), é importante propiciar ao aluno o trabalho com a História local, visto que:

[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer (NEVES, 1997, p. 27).

Jogo corrida do município⁷

Dentro da proposta apresentada e com base na referida autora, sugere-se o jogo corrida do município, da localidade ou da região, que pode ser adaptado às necessidades da turma e ao seu desenvolvimento durante a execução da atividade. O material necessário para o jogo:

- 1 dado
- 1 tabuleiro de trilha
- Pinos para marcar (pinos, carrinhos ou tampinhas)
- Cartas com perguntas sobre o município
- Tabela para consulta em caso de dúvidas

A turma deve ser organizada em grupos de até 5 (cinco) participantes, onde serão trabalhadas as seguintes capacidades:

- Apropriar-se de conhecimentos referentes à História do município estudado.
- Perceber a relação entre fatos do passado e sua relação com o presente.

⁷ (extraído do blog “Ensino Fundamental 1”) In: <https://ensfundamental1.wordpress.com/407-2/427-2/>. Acesso em 20/07/2015. No blog o jogo foi desenvolvido para o município de Ipatinga – MG e deve ser adaptado para a cidade ou região onde for trabalhada a proposta. Acesso em: 01/07/2015.

- Perceber relações de permanências e mudanças no contexto histórico cultural do município.

Desenvolvimento:

Após decidirem a ordem das jogadas que podem ser através de 0 ou 1 e par ou impar, inicia-se o jogo. Ao cair em casa que tenha um ponto de interrogação devem retirar uma carta do baralho coletivo que se encontra sobre a mesa virado para baixo, se responder corretamente avança 2 (duas) casas, se errar volta 3 (três) casas. Se precisar recorrer a tabela de dúvidas se mantém no mesmo lugar. Só vence o jogo aquele que ao final conseguir no dado o número certo de casas necessárias para chegar à vitória (casa final).

Planejamento das aulas

Com vista às orientações anteriores, seguem os planejamentos das aulas referentes ao segundo momento da aplicação da proposta:

Aula 03 – 2 horas / aula

Conteúdo:

- Ensino de História local e regional

Objetivos:

- Trabalhar os conhecimento histórico local e regional.
- Apresentar uma História cujo acesso é mais fácil e que pode e deve ser estudada pelos indivíduos que compõem o agrupamento social do qual faz parte.
- Explorar nos alunos a interpretação de questões propostas em determinadas situações

Metodologia:

- Apresentação de textos, vídeos ou imagens antigas e atuais de partes da cidade ou localidade que se encontram.

- Suscitar um debate acerca do passado e do presente observando as mudanças e permanências.
- Apresentação de situações-problemas envolvendo o conteúdo trabalhado.

Recursos:

- Data-show.

Aula 04 – 2 horas / aula**Conteúdo:**

- História local e regional

Objetivos:

- Trabalhar os elementos do ensino de História.
- Apresentar uma História cujo acesso é mais fácil e que pode e deve ser estudada pelos indivíduos que compõem o agrupamento social do qual faz parte.
- Explorar nos alunos a interpretação de questões propostas em determinadas situações

Metodologia:

- Apresentação de textos, vídeos ou imagens antigas e atuais de partes da cidade ou localidade que se encontram.
- Apresentação de situações-problemas envolvendo o conteúdo.
- Construção de um texto ou desenho que demonstre a compreensão do que foi apreendido.

Recursos

- Projetor audiovisual.
- Folhas de cartolina

Aula 05 – 2 horas / aula**Conteúdo:**

- História local

Objetivos:

- Contextualizar o conteúdo estudado através de seu desenvolvimento na história.

- Explorar nos alunos a interpretação de problemas propostos em determinadas situações.
- Trabalhar as noções de História local.

Metodologia:

- Exibição do vídeo “Projeto história local” disponível no site *youtube*.
- Uso do jogo corrida do município
- Apresentação de situações-problemas envolvendo o jogo corrida do município.

Recursos:

- Projetor audiovisual.
- Folhas de Cartolina.
- Jogo corrida do município

Aula 06 – 2 horas / aula

Conteúdo:

História regional

- Contextualizar o conteúdo estudado através de seu desenvolvimento na história.
- Explorar nos alunos a interpretação de problemas propostos em determinadas situações.
- Trabalhar as noções de História regional.

Metodologia:

- Exibição do vídeo “O ensino de História e a valorização da memória local” disponível no site *youtube*.
- Uso do jogo corrida do município com uma temática voltada para a região.
- Apresentação de situações-problemas envolvendo o jogo.

Recursos

- Projetor audiovisual.
- Jogo corrida do município

5.1.3 Terceiro momento

- Abordagem de diferentes fatos ou monumentos relativos à História local e regional pelos alunos com o direcionamento do professor (apresentação de diferentes caminhos para na observação dos processos de mudança e permanência ocorridos nos mesmos). Os alunos serão estimulados a propor diferentes abordagens, para que possam “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los”, e para isso terão que utilizar “a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (ibidem, p. 08).

Um caminho para os educandos questionarem a realidade formulando-se problemas é levá-los à posição de pesquisador na sua comunidade. Onde serão recomendadas pesquisas de caráter qualitativo de acordo com temáticas indicadas pelos próprios educandos. Posteriormente a pesquisa, os alunos serão orientados a organizar os dados coletados, fazendo especulações e questionamentos dentro do contexto pesquisado.

A partir da leitura de matérias em jornais, revistas e através de vídeos retirados da internet que trabalhem temas relevantes ao cotidiano dos alunos, onde essas situações também serão indicadas. Para que possam “identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país”; levando em consideração “que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas”, assim como “as transformações históricas a elas relacionadas” (ibidem, p. 30) o processo de transformação ocorrido, como também perceber “outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços” (ibidem, p. 43).

- Socialização das questões pelos alunos com os colegas. Em grupos, os alunos terão a oportunidade de questionar as pesquisas dos colegas, a partir das suas considerações e os caminhos apresentados para se chegar a essas conclusões, como também propor outros. Esse momento também poderá ser feito através de uma gincana – divisão da turma em grupos e atribuição de pontos às questões respondidas.

- A pontuação irá variar de acordo com a resposta proposta pelo grupo e a criatividade e argumentos utilizados para o que foi pesquisado e o que se verificou na pesquisa a partir da apresentação.

A partir da observação do inadequado, para muitos, “erro”, espera-se propor ao aluno questionamentos sobre o processo histórico e o objetivo da História, assim como a importância da multiplicidade de caminhos para tratar essas questões e, em determinados casos, a manipulação de dados para se chegar a determinadas conclusões – é conveniente, ressaltar elementos do uso, da comunidade, dos acontecimentos mais próximos para melhor compreender os acontecimentos mais distantes.

- Proposta de trabalho envolvendo a localidade do aluno, solicitando busquem informações sobre a História da sua localidade para o trabalho com a História local. Perguntas como as que seguem serão elaboradas: “Qual o nome da sua localidade ou bairro? Por que recebeu esse nome? Quantos anos tem o seu bairro? Qual a importância dele na sua vida e da sua família? O que você observa de diferente entre o seu bairro e o do seu colega? Outra proposta é trabalhar a memória local, a partir de entrevistas com as pessoas mais velhas da localidade na abordagem do processo de mudanças e permanências da mesma.

Nesse momento, outros questionamentos poderão surgir com os educandos numa construção argumentativa. Para isso é importante a leitura de textos ou apresentação de vídeos que contextualizem o conteúdo estudado.

Orientações:

Desenvolvidas as etapas anteriores, é chegado o momento de levar o educando a posição de pesquisador na sua localidade ou comunidade. De modo que possam abordar os diferentes fatos ou monumentos históricos locais ou

regionais e com isso observarem os processos de mudanças e permanências ocorridos com os mesmo.

Nesse momento os educandos serão estimulados a propor diferentes abordagens com o direcionamento do educador para que possam questionar a realidade que os cercam, utilizando para isso a sua criatividade, intuição e capacidade crítica, de modo que possam socializar as suas experiências e conclusões com os demais colegas da turma.

Planejamento das aulas

Aula 08 – 2 horas / aula:

Conteúdo

- História local e regional

Objetivo:

- Trazer a importância social do conhecimento histórico local para a comunidade.
- Formalizar o conhecimento histórico.

Metodologia:

- Pesquisa qualitativa.
- Orientações para a pesquisa.

Recursos:

- Lousa branca e projetor audiovisual.

Aula 09 – 2 horas / aula

Conteúdo

- História local e regional

Objetivo:

- Trazer a importância social do conhecimento histórico local para a comunidade.
- Explorar o conhecimento histórico local e regional.
- Contextualizar os conteúdos trabalhados.
- Formalizar o conhecimento histórico.

Metodologia:

- Apresentação dos resultados da pesquisa.
- Discussão sobre os resultados em grupo.

Recursos:

- Lousa branca e projetor audiovisual.

5.1.4 Quarto momento

- Formalização dos conceitos envolvendo a História e o ensino de História. Nessa etapa, o professor deve retomar situações já trabalhadas como também inovar em outras que sirvam como aplicação para a explanação do que e para que é utilizada a História.

Orientações:

Estimular os alunos a propor conjunturas a partir de situações da sua realidade é um caminho bastante pertinente para a aprendizagem de conteúdos trabalhados sobre o conhecimento histórico local e regional. Momento de formalizar os conceitos que envolvem a História e o ensino de História retomando as situações trabalhadas anteriormente.

Com esse trabalho, o estudante terá uma visão mais ampla do que é História, como também, saber o que pretende o ensino da disciplina na série/ano em curso.

Planejamento das aulas**Aula 10 – 2 horas / aulas****Conteúdo:**

- História local e regional

Objetivos:

- Levar os alunos a desenvolverem conjunturas para a vivência com a História local e regional.
- Estimular o trabalho com as fontes históricas locais e regionais.

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos e distribuição de material para a produção de trabalhos contextualizados pelos próprios alunos.
- Realização de atividade em grupo.

Recursos:

- Panfletos, recortes de jornais e revistas e papel ofício.
- Lousa.

Aula 11 – 2 horas / aula**Conteúdo:**

- História local e regional

Objetivos:

- Trabalhar as noções sobre História local e regional.
- Vivenciar as fontes com os educandos.
- Trabalhar com o tratamento das informações coletadas.
- Produzir um debate sobre a História local e regional.

Metodologia:

- Divisão da turma em grupos com igual número de alunos e trabalho com as noções de História local e regional.
- Construção de um mural no computador as fontes pesquisadas.
- Exibição de vídeo sobre História local ou regional.

Recursos:

- Lousa.
- Projetor audiovisual e microcomputador.

5.1.5 Quinto momento

- Aplicação de nova atividade avaliativa, sob o novo contexto trabalhado. Nessa atividade, além das situações exploradas pelos alunos, serão colocadas questões que envolvam a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica do educando para que possa trabalhar a interpretação de textos e dos fatos históricos. É um modo de integração e formação dos alunos como cidadãos críticos que fazem parte do processo de construção da sua própria história e estão à margem da sociedade.

Orientações:

Concretizado o conteúdo, é chegado o momento de o educador indicar uma nova atividade avaliativa a partir do que fora desenvolvido. Para tal, seguem algumas orientações para que sua elaboração contemple a contento os objetivos propostos na presente intervenção:

- As questões devem estar inseridas dentro do contexto das problemáticas trabalhadas em sala e fora dela.
- As questões devem contemplar os jogos e situações vividas em sala de aula.
- A avaliação deve ser elaborada de modo a compensar o trabalho com a História local e regional, contemplando a exploração de materiais e dos temas transversais.

Logo, para a correção da avaliação, o educador deve levar em consideração como um ponto importante o modo como os educandos abordaram os fatos históricos trabalhados, considerando as múltiplas visões acerca de um determinado fato ou objeto em detrimento de uma correção que só considera como correto à análise a partir do conhecimento do avaliador; como também, deve se considerar todo o percurso e o esforço feito pelo educando para se chegar ao seu trabalho final.

Planejamento da aula

Aula 12 – 2 horas / aulas

Conteúdo:

História local e regional

Objetivos:

- Verificar a aprendizagem da História a partir do uso da História local e regional.

Metodologia:

- Aplicação de avaliação escrita.

Posteriormente a aplicação e correção da avaliação escrita com os educandos, será feita uma nova entrevista semiestruturada com fins de uma nova análise discursiva. Na sequência deveram ser apresentados os resultados particularizados, de maneira quantitativa e qualitativa, acerca da aplicação do presente texto instrucional conforme os planejamentos que foram descritos.

5.1.6 Sexto momento

- Realização de uma nova entrevista com os alunos a fim de verificar os resultados da intervenção.

Pretende-se, com essa entrevista, fazer uma análise comparativa com os discursos que foram apresentados pelos educandos na primeira entrevista e com isso verificar os resultados propostos pela intervenção. Entendendo que referenda a análise discursiva que é a proposta como objetivo da pesquisa a mesma não constará no texto instrucional a seguir. Esse texto vai consistir em um guia de orientação para os professores de História, na tentativa de dar aos mesmas contribuições teóricas e práticas para o desenvolvimento da proposta que foi metodologicamente resumida anteriormente.

Nessas condições, serão detalhados e explorados cada um dos momentos não apenas como um roteiro da intervenção prática, mas como uma

contribuição a todos os docentes que visem uma reconstrução discursivo-metodológica do ensino da História local e regional em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada aos educadores e educandos do 6º ano do ensino fundamental, se refere ao uso de fontes diferentes das que são colocadas pelos livros didáticos, que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem de História. Os educadores e educandos foram orientados antes de sua participação no trabalho.

Assim, diante das estruturas teóricas que fundamentaram esse trabalho, como também das análises que fazem parte do mesmo, podemos, para além de assegurar que o ensino de História é um espaço de possibilidade de produção de sentidos importante, corroborar que a criação de propostas de trabalho que beneficiem o uso de fontes locais e regionais para ser usadas pelos educadores no 6º ano do ensino fundamental a partir da elaboração de material instrucional que possa vir a facilitar no processo de ensino e aprendizagem de História.

Nesse percurso acerca da análise do discurso da História e sobre a História e, diante dos materiais selecionados, como as propostas e orientações didáticas trazidas nos manuais dos livros didáticos, percebe-se que a formulação dos mesmos procura seguir as tendências teóricas da História mundial e do Brasil.

Ao lidar com o ensino de História implica pensar o processo de aprendizagem, visto que os materiais didáticos são feitos para o ensino e aprendizagem da disciplina. Contudo, tanto nas orientações curriculares propostas nos manuais do triênio passado, como nos do triênio atual percebemos a permanência de discursos que não possibilitam a ruptura com esses paradigmas para o ensino e aprendizagem de História no 6º ano.

Observa-se isso, pois tanto nas orientações aos professores que estão nos manuais dos livros didáticos, quanto no PPP da escola refletem uma proposta metodológica voltada para a discussão acerca de temas ou acontecimentos que meramente encontram-se, de certa forma, distantes dos educandos, o que a nosso ver dificulta a aprendizagem de História.

Entendemos que a partir das propostas nos manuais dos livros didáticos, o ensino continua fadado a reproduzir os discursos presentes nos livros

didáticos, assegurando que o objetivo desse ensino e da História é apenas estudar o passado, como foi observado nas entrevistas com os educandos.

Essas condições de produção desfavoráveis impedem que o educando ocupe diferentes posições acerca da História; contudo, isso poderia ser modificado a partir de uma prática pedagógica com o uso da História local e regional. Sendo assim, as mudanças e permanências ocorridas na sua localidade ou região ocupariam um lugar nobre no processo de ensino e aprendizagem de História do educandos do 6º ano, o que contribuiria para que entendesse o funcionamento da História, em especial importância da construção do conhecimento histórico do local para se chegar ao mundial, entendendo as múltiplas vozes na História que fazem parte do seu funcionamento.

Para tanto, é essencial que sejam proporcionadas condições de produção para que o educando se depare com a realidade histórica da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, do seu estado etc., e dessa forma inserir-se nessa realidade para construir o saber histórico.

O que percebemos ao longo desse trabalho é que práticas em sala de aula fundamentadas apenas no material escolar fornecido pelo Ministério da Educação à rede pública de ensino não permitem o deslocamento de posição do educando, tampouco a compreensão acerca da sua realidade local e regional. O processo de desvelamento e construção de sentidos permanecem esquecidos nas práticas em sala de aula.

Diante do que fora descrito e analisado a fim de compreender as práticas discursivas que fundamentaram a História no ensino do 6º ano do ensino fundamental, não resta dúvida que o problema se configura no fato dos educandos não terem noção ou consciência dos objetivos da História e do ensino de História.

Observamos esse fenômeno através da análise discursiva da presente pesquisa: sujeitos mergulhados em práticas discursivas sobre a História, onde produziram-se novos efeitos de sentido sobre a disciplina. Esses sentidos, por sua vez, refletiram diretamente nas ações, postura e discurso de cada estudante. Isso demonstra que existe a possibilidade, mediante a resignificação do discurso, a adoção de um novo modo de pensar e de agir diante de práticas e discursos até então socialmente cristalizados como o observado com a História.

Nesse panorama, a proposta apresentada e em seguida aplicada aos educandos do 6º ano do ensino fundamental, apresenta-se como uma alternativa para guiar o trabalho de educadores no tocante ao ensino de História, desde que atentem para a uma História próxima da realidade do educando, interativa, inclusiva e amplamente social em seus conceitos e práticas.

Assim, diante das experiências desenvolvidas, podemos afirmar, ainda que necessitando de análises empreendidas por outros profissionais que não participaram diretamente do desenvolvimento e aplicação desta estratégia para o ensino da História, que a utilização da História local e regional contribuiu para ampliação do interesse dos educandos no ensino de História do 6º ano do ensino fundamental, além de ter facilitado ao educando o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500011&script=sci_arttext. Acesso em 30/03/2015.

_____. *O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174. In: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17. Acesso em 31/03/2015.

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: Uduisc, 2007.

AMADO, Janaina. *História e Região: reconhecendo e construindo espaços*. In: SILVA, Marcos (Org.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marcon Zero, 1990.

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARAÚJO, Johny Santana de. *Os caminhos da interação entre História, historiografia e teoria*. Revista de Teoria da História Ano 7, Número 13, Abril/2015 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892. In: <file:///C:/Users/JAILSON/Downloads/35125-147671-1-SM.pdf>. Acesso em: 20/06/2015.

ASSIS, M. Cristina. *Metodologia do trabalho científico* (Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf>). Acesso em 10/10/2014.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés*. DRLAV, Paris, nº 17, 1978.

_____. 1982. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV Revue de Linguistique, 26:91-151.

_____. 1990. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Caderno de estudos lingüísticos, 19:25-42.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc. *Apologia da História. Ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. Unicamp, Campinas – SP, 2012.

_____. *Analisando o discurso*. Publicado em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=1, acesso em 25/07/2014.

_____. *Análise do discurso: um itinerário histórico*. Publica em PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História – Novas Perspectivas*. São Paulo, UNESP, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COLLINGWOOD, R.G. *Ciência e filosofia: a ideia da Natureza*. Lisboa: Presença, 1986.

COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história: história geral e do Brasil, 6º ano: primeiras sociedades, Antiguidade e Idade Média*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva,, 2009.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à nova história*. (Tradução: Dulce A. Silva Ramos), São Paulo: Unicamp, 1994.

FERREIRA, M.C.L. *O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo*. In FERREIRA, M. C. L. e INDUSKY, F. Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Editora: ClaraLuz, 2005.

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

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas - SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREITAS, Itamar (org.). *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)*. São Cristóvão: UFS, 2009.

GOFF, Jacques Le. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A análise do discurso: conceitos e aplicações*. São Paulo: Alfa, 1995.
<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>, acesso em 08/08/2014.

HILDESHEIMER, Françoise. *Introduction à l'Histoire*. Paris: Hachette. 1994.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: companhia das letras, 1998.

JUNIOR, Alfredo Boulos. *História sociedade & cidadania*. Edição reformulada. 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LEITE, M. L. M. *O ensino da história: no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MALDIDIER, D. Éléments pour une histoire de l'analyse du discours en France. In: GUILHAUMOU, J. et al. *Discours et archive. Expérimentations en analyse du discours*. Liège: Mardaga, 1994.

MALERBA, Jurandir. *A História escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. Revista de História Unisinos: 40-49, Janeiro/Abril 2011. In:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>. Acesso em 30/04/2015.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162. In:

http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17. Acesso em 03/03/2015.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local*. Salvador, UEFS: Arcádia, 2002.

NEVES, Joana. “*História local e construção da identidade social*”. Saeculum - Revista de História, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997, p. 27.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*. Salvador: UNEB, 2003.

ORIÁ, Ricardo. *Memória e ensino de História*. In: BETTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na sala de aula*. 11º ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20/05/2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas - SP: Pontes, 2012.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

Parâmetros curriculares nacionais: história/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998b.

Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. bras. por Eni Orlandi. Campinas – SP: Pontes 1990.

_____. “*Papel da memória*”. Em: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

_____.; HENRY, Paul; HAROCHE, Claudine. *A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso*. Linguasagem: Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem, São Carlos, n. 03, p.01-19,

out/nov. 2008. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php>. Acesso em: 05/06/2015.

PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.

ROBIN, Regine. *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. *História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização*. Revista História da Educação. Capa v. 16, n. 37, maio/ago., 2012. Brasil. In: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em 06/04/2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, M. da C. F. *Discursos do cuidado de si e da sexualidade em revistas femininas e masculinas*. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2003. In: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000294344. Acesso em 24/04/2015.

_____. *Sobre “la frontiere absente (UN BILAN)”* s/d. In: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MariaDaConceicaoFonsecaSilva.pdf>. Acesso em 24/04/2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. *História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização*. Revista História da Educação. Capa v. 16, n. 37, maio/ago., 2012. Brasil. In: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em 06/04/2015.

TÉTART, Philipe. *Pequena História dos Historiadores*. São Paulo: Edusc, 2000.

ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Proposta Curricular Para o Ensino de História*. São Paulo: CENP/SEE, 1992.

ANEXOS

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é parte essencial para a coleta de dados para a dissertação intitulada **O DISCURSO DA (E SOBRE) A HISTÓRIA**, que está sendo desenvolvida por Jailson de Lucena Gomes, aluno do Curso de PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Professor Doutor Onireves Monteiro de Castro.

Os objetivos do estudo são: elaboração de instrumentais de ensino de história que contemplem aspectos formais da história regional e da história local no 6º ano do Ensino Fundamental II, do CIEP I (Centro Integrado de Educação de Patos I – José Genuíno/Napoleão Nóbrega), a partir da análise dos discursos institucionais.

A finalidade deste trabalho é tentar contribuir para a melhoria do nível de aprendizagem de História dos alunos.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades individuais e coletivas, para o desenvolvimento e uso da História regional e local nas aulas de história, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

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 solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: Endereço: Rua Avelino Marques de Sousa, 122, Centro, CEP: 58713-000 - Malta– PB. E-MAIL: jayll.gomes@gmail.com. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: 83 981077222 (Vivo).

Endereço do Trabalho: Rua Natália Figueiredo, Frei Damião, CEP: 58703-230 - Patos – PB. Fone: 83 3421 5627.

.....
Assinatura da Gestora Escolar/ Responsável Legal pelos participantes

.....
Assinatura da Testemunha

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 02

DIRETRIZES CURRICULARES

A escola tem como conhecimento trabalhar de forma concretizada sua função social, assim como as diretrizes curriculares pela qual se traduzem em nível estadual e municipal, em políticas de atendimentos e de funcionamento do sistema escolar, conforme as possibilidades de cada realidade.

No entanto, levando em conta as diretrizes gerais estabelecidas, cabe à escola adequar essas orientações a sua clientela, decidindo a forma de concretizá-las, delineando seu caminho para promover, de forma competente, o ensino fundamental.

Esse trabalho se realiza pelo processo ensino-aprendizagem onde a escola veicula informações, promove e estimula o desenvolvimento de habilidades e operações de pensamentos e a vivência de valores, e tais aprendizagens são organizadas no currículo.

O currículo implica tanto na escolha dos conteúdos de ensino quanto na organização de experiências e situações que garantam sua aprendizagem, o que significa dizer que inclui conteúdos e metodologias de ensino, que o educador deve realizar:

- ✦ Cada disciplina do currículo devera estabelecer por si certa direção na seleção de conteúdos e nos procedimentos didáticos em sala de aula;
- ✦ Os professores precisam conhecer bem os conteúdos de sua área para poderem optar por direções mais adequadas, com bastante segurança;
- ✦ A seleção e o tratamento dos conteúdos serão bastante diferentes, dependendo da concepção de área que se adote.

Nessa perspectiva, o educador assume a condição de pesquisador investigador do mundo tendo consigo sua própria prática. E assim que o grupo de educadores pode buscar o equilíbrio entre os diferentes fatores que interferem no currículo, considerados de uma forma realista a construir a proposta curricular de sua escola, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo a LDB já se inicia afirmando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em vários lugares, um dos quais é a escola, que esta inserido no o art. 1 onde o mesmo enfoca que:

- No ,Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.