

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



**Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade 5**

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 5

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 5 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-098-8

DOI 10.22533/at.ed.988190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI: ABORDAGEM CÍVICA E JESUÍTICA DA HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS	
Ligia Bahia de Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9881904021	
CAPÍTULO 2	14
GENEALOGIA DO <i>ETHOSEM</i> SARTRE: IMPLICAÇÕES DO ATUALISMO ONTO-FENOMENOLÓGICO NA LITERATURA E DRAMATURGIA	
Ricardo Fabricio Feltrin	
DOI 10.22533/at.ed.9881904022	
CAPÍTULO 3	28
PARA QUE FILOSOFIA? A FINALIDADE DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	
Ítalo Leandro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9881904023	
CAPÍTULO 4	38
AMBIENTE FAMILIAR LETRADO: SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Leliane Aparecida Ribeiro	
Sandra Fiorelli de Almeida Penteado Simeão	
DOI 10.22533/at.ed.9881904024	
CAPÍTULO 5	43
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES EM UMA DISCIPLINA DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE NO CONTEXTO DA USABILIDADE DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE	
Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza	
André Ribeiro da Silva	
Cássio Murilo Alves Costa	
Maria Auristela Menezes Costa	
Jitone Leônidas Soares	
Jônatas de França Barros	
Carissa Menezes Costa	
Críssia Maria Menezes Costa	
Fernando Antibas Atik	
DOI 10.22533/at.ed.9881904025	
CAPÍTULO 6	49
ANTROPOLOGIA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DO OLHO E DO OLHAR EM “O CORAÇÃO DELATOR” DE EDGAR ALLAN POE	
Anelliz Galvão do Amaral Giovaneti	
DOI 10.22533/at.ed.9881904026	

CAPÍTULO 7	55
ANÁLISE SOB OS CRITÉRIOS DO MEC DE UM CURSO ABERTO MASSIVO	
Edilmar Marcelino Ana Beatriz Buoso Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.9881904027	
CAPÍTULO 8	66
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO FACEBOOK: COLABORAÇÃO, LETRAMENTO DIGITAL E AUTONOMIA	
Inês Cortes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9881904028	
CAPÍTULO 9	76
ANÁLISE DE DISCURSO DE UMA PROPAGANDA DO GOVERNO TEMER SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”	
José Ronaldo Ribeiro da Silva Juliane Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.9881904029	
CAPÍTULO 10	88
PARA UMA CRÍTICA DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
Jucélia Maciel do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.98819040210	
CAPÍTULO 11	91
A TRAJETÓRIA DE ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS (TPAS) DO PORTO DE PARANAGUÁ- PR E AS ATUAIS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARÍTIMA	
Luceli Gomes da Silva Mário Lopes Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.98819040211	
CAPÍTULO 12	104
AS LINGUAGENS UVIVERSAIS	
Manoel Lima Cruz Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.98819040212	
CAPÍTULO 13	117
BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR	
Flávia de Castro Caixeta Kamylla Guedes Sena Tiago Gonçalves Côrrea Fernanda Duarte Pinheiro Vanessa Arruda Pires Karina Pereira da Silva Juliana Martins de Souza Janaína Cassiano Silva	
DOI 10.22533/at.ed.98819040213	

CAPÍTULO 14 124

AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DO ARACATI/CE: DO IDEAL AO POSSÍVEL

Catarina Angélica Antunes da Silva
Gilson de Sousa Oliveira
Enéas de Araújo Arrais Neto
Tânia Serra Azul Machado Bezerra

DOI 10.22533/at.ed.98819040214

CAPÍTULO 15 137

DIVERSIDADE SOCIAL: PAUTA DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gualber Pereira Silva de Oliveira
Arlene Maria Soares de Medeiros

DOI 10.22533/at.ed.98819040215

CAPÍTULO 16 150

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA
MODALIDADE

Paula Eliane Costa Rocha
Patrícia Moraes Veado
Andrea Cristina Versuti

DOI 10.22533/at.ed.98819040216

CAPÍTULO 17 162

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O VÍDEO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Argicely Leda de Azevedo
Gerilúcia Nascimento de Oliveira
Jorgete Comel Palmieri Mululo
Polyana Milena Barros Navegante
Carolina Brandão Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.98819040217

CAPÍTULO 18 170

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE CRIANÇAS: O SUPLEMENTO INFANTIL DO JORNAL “A TRIBUNA”
DE SANTOS

Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira
Bruno Bortoloto do Carmo

DOI 10.22533/at.ed.98819040218

CAPÍTULO 19 184

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE À CIDADANIA TENDO AS MÍDIAS COMO FONTE DE
MANIPULAÇÃO E CONSUMISMO

Danielle Stewart Oliveira de Araujo
Ícaro Ribeiro Soares
Maria Clara Pinto Cruz

DOI 10.22533/at.ed.98819040219

CAPÍTULO 20	195
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS DE HISTÓRIA	
Daniel Luciano Gevehr Darlã de Alves Shirlei Alexandra Fetter	
DOI 10.22533/at.ed.98819040220	
CAPÍTULO 21	212
A MÁQUINA DISCIPLINADORA: CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Ravelli Henrique de Souza Marta Regina Furlan de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.98819040221	
CAPÍTULO 22	222
FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Farbênia Kátia Santos de Moura Daniela Fernandes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.98819040222	
CAPÍTULO 23	233
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: DIALOGANDO COM ALEXANDER ROMANOVICH LURIA	
Lorita Helena Campanholo Bordignon Marilane Maria Wolff Paim	
DOI 10.22533/at.ed.98819040223	
CAPÍTULO 24	244
OS DESAFIOS DO EDUCANDO DO PROGRAMA TOPA NO CONJUNTO PENAL DE PAULO AFONSO	
Joilson Alcindo Dias Maria Aparecida da Silva Braz Vinícius Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.98819040224	
CAPÍTULO 25	254
TORNAMO-NOS ATRAVÉS DAS COISAS	
Luiz Antonio Pacheco Queiroz Willian Carboni Viana	
DOI 10.22533/at.ed.98819040225	
CAPÍTULO 26	261
A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA DISCIPLINA HISTÓRIA, EM MATO GROSSO DO SUL	
Elizabeth de Fátima da Silva Mattas	
DOI 10.22533/at.ed.98819040226	
CAPÍTULO 27	274
REFORMA EDUCACIONAL FRANCISCO CAMPOS: INOVAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO E AUTORITARISMO	
Edelcio José Stroparo	
DOI 10.22533/at.ed.98819040227	

CAPÍTULO 28 284

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sonia Maria Duarte Grego
Flaviana Cristine Assumpção
Eliana Curvelo
Marisa Veiga Capela

DOI 10.22533/at.ed.98819040228

CAPÍTULO 29 295

RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA DE TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO IDEACIONAL CONFORME AS GRAMÁTICAS *SISTÊMICO-FUNCIONAL* E DO *DESIGN VISUAL*

Jeniffer Streb da Silva
Noara Bolzan Martins

DOI 10.22533/at.ed.98819040229

CAPÍTULO 30 301

A ESCRITA ESTUDANTIL EM PERIÓDICOS ESCOLARES NA ERA VARGAS

Eliezer Raimundo de Sousa Costa

DOI 10.22533/at.ed.98819040230

CAPÍTULO 31 316

O SOLDADO E A BAILARINA: PRÁTICAS PSICODRAMÁTICAS NO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR

Manon Toscano Lopes Silva Pinto

DOI 10.22533/at.ed.98819040231

CAPÍTULO 32 325

OS ESTÁGIOS SOCIOCULTURAIS DA UFRR E SUAS RELAÇÕES COM A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Samara Siqueira de Souza
Edison Riuitiro Oyama

DOI 10.22533/at.ed.98819040232

CAPÍTULO 33 336

TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DIDÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DE TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (2004-2010)

Adriana Rodrigues
Andréa Maturano Longarezi

DOI 10.22533/at.ed.98819040233

CAPÍTULO 34 348

A PROBLEMÁTICA DO LIXO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA DA ESCOLA RUI BARBOSA EM PINHAL GRANDE /RS

Ivani Belenice Dallanôra
Cibele Pase Liberalesso
Marilene Scapin
Thaís Vendruscolo
Zenita Maria Uliana Posser

DOI 10.22533/at.ed.98819040234

CAPÍTULO 35 357

O VALOR DA MARCA E A PERCEPÇÃO DO INTANGÍVEL: CAMPANHAS NATURA

Daiane do Rosário Martins da Silva
Mirian Sousa Moreira
Ana Clara Ramos
Carla Mendonça de Souza
Allana Dalila Costa Rodrigues Lacerda
Liliane Guimarães Rabelo
Rafael Silva Couto

DOI 10.22533/at.ed.98819040235

SOBRE A ORGANIZADORA..... 368

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS DE HISTÓRIA

Daniel Luciano Gevehr

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
Taquara - RS

Darlã de Alves

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
Taquara - RS

Shirlei Alexandra Fetter

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)
Taquara - RS

RESUMO: Discute-se o papel desempenhado pelo ensino de história através da questão do Patrimônio Cultural, concebida como uma prática pedagógica do professor de história e que se relaciona com os conceitos de patrimonialização, representação social, lugar de memória, monumentalidade e produção da memória social. Buscando compreender essas relações, nos propomos a discutir teoricamente essa questão, na tentativa de embasar as ações pedagógicas da sala de aula, voltadas para a educação patrimonial. Com isso, o objetivo principal dessa pesquisa é propor – para a sala de aula – a discussão sobre os elementos

simbólicos, como os monumentos históricos e a problemática dos lugares de memória, que assim se apresentam como objeto de investigação no âmbito da Educação Patrimonial. O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato de essas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial. Ensino de história. Memória e patrimônio. Lugares de memória.

ABSTRACT: It discusses the role played by history teaching through the issue of Cultural Heritage, conceived as a pedagogical practice of the history teacher and which relates to the concepts of patrimonialization, social representation, place of memory, monumentality and production of social memory. Seeking to understand these relationships, we propose to discuss theoretically this question, in an attempt to support the pedagogical actions of the

classroom, focused on heritage education. With this, the main objective of this research is to propose - for the classroom - the discussion about the symbolic elements, such as historical monuments and the problematic of places of memory, which thus present themselves as object of investigation in the scope of Patrimonial Education. The link that is established between the representations about the past and the context in which they are produced is a relevant factor in the analysis that we intend to do. This is due, in particular, to the fact that these representations have served as an instrument for the justification of a whole production of knowledge that, throughout the evolution of knowledge, has been the object of different interests and ideologies. These, in turn, have imposed certain visions on the past, which most often directly interfere with the way we teach the story (s) in the classroom.

KEYWORDS: Patrimonial education. History teaching. Memory and patrimony. Memory Places.

1 | INTRODUÇÃO

A escola, que antes, muitas vezes se preocupava essencialmente com a transmissão passiva de saberes e conteúdos alocados de tal forma que o aluno tivesse condições de enfrentar provas e exames nos quais precisava “provar” que sabia, atualmente enfrenta novos dilemas. Atualmente a pauta da escola mudou e certamente é preciso rever os processos inerentes ao seu espaço, que manifesta uma necessidade latente de mudança e ressignificação de seus sujeitos e processos.

A emergência dos *novos modelos* – se é assim que podemos chamá-los – fez com que o ensino e, por consequência – os professores, seus agentes, buscassem novas estratégias para “dar conta” das novas demandas que a sociedade e a escola impuseram.

A escola dos tempos atuais, imersa naquilo que Bauman (2003) chamou de *modernidade líquida* tem passado por profundas mudanças paradigmáticas, não apenas no que tange à escolha daquilo que se ensina, mas também sobre *como* e *porque* se ensina. A liquidez dessa modernidade, inscrita e presente em nossos dias, nos faz repensar sobre o entendimento que temos sobre a sociedade e a própria dinâmica, presente nos diferentes elementos que essa sociedade produz e, através dos quais ela também é produzida.

Essa desconstrução proposta por Bauman também nos leva a pensar sobre as novas configurações sociais presentes nessa nova modernidade, na qual os antigos padrões e modelos explicativos não bastam mais para explicar o funcionamento das novas complexidades surgidas nas últimas décadas de nosso tempo.

Daí ser possível analisar as proposições do autor para caracterizar aquilo que denomina de *modernidade líquida*. Para ele, a liquidez – compreendida como expressão da sociedade dos nossos tempos – não tem uma forma definida, na medida em que são – metaforicamente – como fluídos que se moldam de acordo com os recipientes

nos quais são colocados. Nessa perspectiva, os fluídos percorrem diferentes caminhos e ocupam os mais variados espaços.

Ainda, de acordo com Bauman, a modernidade se apresenta como um espaço de oportunidades, que são perseguidas pelo indivíduo continuamente. Com isso, as tarefas que competem ao indivíduo são, de fato, do próprio indivíduo, que sofre a fragmentação do coletivo. Como resultado dessa correlação de forças, Bauman afirma que não vivemos mais em uma sociedade na qual simplesmente seguimos ou respeitamos normas impostas por governos ou Estados, mas sim escolhemos caminhos a partir de nossas próprias escolhas. Conviver em sociedade impõe, dessa forma, a necessidade de se interagir com o meio, observando suas próprias convicções e respeitando regras mínimas impostas pela sociedade que nos cerca.

Longe de tentar estabelecer uma definição específica ou trazer explicações que correm o risco de desconsiderar aspectos relevantes da complexidade do conceito proposto por Bauman, buscamos aqui compreender quais são os principais desafios que se colocam a partir dessa *modernidade líquida*, no que diz respeito especialmente ao campo da educação, objeto principal de nossa investigação. Dessa forma, quando nos referimos à modernidade em nossa análise, estamos fazendo-a na acepção defendida por Bauman.

A partir desse contexto de profundas transformações – de diferentes ordens, como políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, etc. – que nos fazem deslumbrar um novo universo cultural (GIDDENS, 2002), onde as fronteiras culturais parecem desabar diante dos nossos olhos, nos levam a compreender novas questões como a diversidade de gênero, de raça, de religião e várias outras questões que se apresentam na contemporaneidade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que algumas fronteiras se desfazem, observamos o fortalecimento de outras fronteiras, como a exclusão social, a indiferença em relação ao “outro” e o isolamento social de jovens confinados em seus espaços de virtualidade e a formação de diferentes guetos nos espaços urbanos de nossas cidades.

Esses novos elementos da sociedade nos tempos da modernidade líquida nos levam a refletir sobre as transformações pelas quais a sociedade vem passando, ao mesmo tempo em que nos aponta a necessidade de pensar sobre esses novos processos de exclusão, num processo que denominamos de *discriminação negativa* (CASTEL, 2011), onde a vontade e os interesses de determinados grupos se sobrepõe aos demais.

Nesse mesmo contexto se apresentam novas discussões – ou talvez nem tão novas assim, mas atualmente alvo de discussões mais profundas – como aquelas que questionam sobre o que é identidade e como a construção das identidades na contemporaneidade se relaciona com o conceito de diferença. Afinal, o que é ser diferente e é possível ser diferente no mundo atual?

Diante desse problema, podemos pensar na complexidade do tema e nas diferentes dimensões que envolvem esse conceito tão em voga na modernidade,

que é o da identidade. Em nossa discussão, nos preocuparemos em pensar esse conceito a partir do contexto que estamos inseridos, que é a escola brasileira. Nela, percebemos uma multiplicidade de identidades, que dão significação ao sujeito pelo *jogo da diferença* em relação aos outros (HALL, 2014) e que também são *fabricadas* em diferentes esferas e que manifestam elementos oriundos *do local e do global* (WOODWARD, 2014).

Nesse jogo que envolve a produção das identidades, o passado e o presente entram em conflito, fazendo com que determinados elementos do passado sejam esquecidos, ou pelo menos, deixados de lado, enquanto que outros elementos surgem e se tornam representantes da identidade dos sujeitos, que passam a compartilhar ideias e valores culturais, que passam a representá-los, num *processo de hibridização* (CANCLINI, 2013) no qual as culturas manifestam elementos provenientes de diferentes tempos e lugares.

Dessa forma, nos encontramos em uma sociedade que se transforma cada vez mais rapidamente e na qual os conceitos de *identidade, fronteiras culturais e diferenças* (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998) se tornam cada vez mais dinâmicos e passam a representar diferentes categorias. Com isso a necessidade de melhor compreender a dinâmica dessas transformações se coloca como ponto fundamental para todos, em especial para aqueles que se propõe a trabalhar com crianças e jovens no contexto da escola contemporânea. Os sujeitos mudam e por consequência as pautas que envolvem o cotidiano da escola também mudaram.

O *hibridismo cultural* (CANCLINI, 2013) e as *diferenças identitárias* (HALL, 2014) presentes na sociedade atual e, conseqüentemente na escola, se colocam – em nossa visão – como pontos de partida para a discussão sobre o tema central de nosso estudo. Para compreender a necessidade de rever os modelos existentes para o ensino de história e propor alternativas que contribuam positivamente para a transformação dos sujeitos (nesse caso, os alunos) precisamos refletir acerca da complexidade que envolve a sociedade atual, com seus dilemas e inquietações, que naturalmente vão muito além do plano cultural.

Em nosso estudo, nos propomos a estudar de forma mais aprofundada, algumas possibilidades que levam em consideração essas complexidades anteriormente citadas. Diante dos novos sujeitos e de seus contextos – múltiplos – pretendemos trazer à tona a discussão sobre a problematização dos lugares de memória, enquanto protagonistas das aulas de história na educação básica. Acreditamos que a exploração desse universo imagético presente nos diferentes *lugares de memória* (NORA, 1993) – que guardam *fragmentos do passado* – podem contribuir de forma significativa para a produção de saberes sobre o passado. Esses, por sua vez, devem produzir significado para o sujeito e devem permitir a esse sujeito a *identificação e associação* (SILVA, 2014) com esses lugares, historicamente construídos, como parte de sua cultura e da formação de sua própria *identidade* e também do grupo do qual faz parte.

Os lugares de memória não devem ser compreendidos como algo *alheio*,

distante e desprovido de significado. Ao contrário, o ensino de história pautado nessa prerrogativa, deve contribuir para fazer com que os estudantes percebam as diferentes relações existentes entre os monumentos, museus, praças e diferentes lugares que guardam memórias e suas trajetórias de vida. Devem ser levados a questionar “os porquês” desses lugares, “quem foram” os vultos representados e “como foram parar” nesses lugares que procuram guardar uma memória (RICCEUR, 2012), que não deve cair no esquecimento.

Certamente, ao explorar esse universo de *materialidade simbólica* presente nos lugares de memória, que são também parte do *Patrimônio Cultural* (CHOAY, 2001) o professor de história estará fazendo com que seus alunos descubram um complexo processo que envolve a produção e difusão de valores e ideias que estiveram presentes no processo de criação desses lugares. Com isso, esses sujeitos passam a reconhecer sua cultura também como resultado de interesses, de ideologias e do poder de determinados grupos, que muitas vezes impõe sua cultura.

A partir desse trabalho – *exaustivo* – de provocar em seus alunos o exercício da crítica sobre a história, a partir dos lugares à sua volta, acreditamos que o professor estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre a produção cultural existente no ambiente em que se insere.

Perceber que os nomes das ruas e avenidas não são atemporais e desprovidos de ideologias nos parece ser um passo importante para esse (re)inventar do ensino de história, no qual a história enquanto disciplina do currículo escolar passa a ter uma dimensão que ultrapassa “as paredes” da sala de aula ou da linha de tempo feita com giz colorido e que “cruza o quadro.” Promover o ensino de história pautado em novas possibilidades metodológicas, mesmo em contextos em que as condições tecnológicas são escassas é reinterpretar o passado, alavancando novos olhares sobre o que “já fomos.”

2 | EM TEMPOS DE CRISE DA MEMÓRIA E DE (CERTOS) ESQUECIMENTOS

O vínculo que se estabelece entre as *representações* (CHARTIER, 2002) produzidas sobre o passado – *compreendidas como diferentes narrativas, que podem ser escritas, visuais, sonoras, etc.* – e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma *produção e manipulação de saberes* (BOURDIEU, 2001) que, ao longo do processo histórico, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino no contexto da *modernidade líquida* e suas diferentes dimensões culturais

– baseia-se na investigação das novas configurações sociais que se expressam, materialmente, (entre outros elementos) através da urbanização presente em nossa sociedade - e da construção e nomeação de lugares – onde a história é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso, em nossa sociedade é perceptível na medida em que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições, que tem significados diversos.

Iniciamos nossa discussão nos valendo da perspectiva apresentada pela historiadora Sandra Pesavento (2006), para quem a *memória* é um elemento indispensável para se compreender a construção das representações sociais e através das quais se produzem diferentes narrativas sobre o passado.

Já para Le Goff (2003), a *memória* é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido. Vale destacar que esse aspecto se mostra bastante evidente na sociedade em que vivemos, onde se verifica uma verdadeira *imposição e manipulação de memórias* (RICCEUR, 2012) por determinados grupos, que detendo em suas mãos um poder econômico e financeiro, acabam difundindo determinadas visões de mundo e modelos culturais, através do consumo de determinados produtos e marcas, que acabam mercantilizando as noções de felicidade e bem estar.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos, mas também em diferentes formas narrativas. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema - acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada.” O aumento de fontes para pesquisa histórica, como as fontes digitais e a difusão de um número incontável de informações disponíveis nas redes mundiais nos colocam diante da necessidade de alargar nossa compreensão sobre as fontes de pesquisa sobre nosso passado – colocando acima de tudo a *veracidade* e a *confiabilidade* das informações disponíveis – em um tempo de questionamentos profundos sobre as “verdades” e sobre os “discursos” sobre o passado.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da história nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente, sobre os propósitos que levam o autor a “contar” a história “dessa ou daquela” perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada. Essa é, sem dúvida, uma

das questões mais intrigantes da história e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar história, uma vez que a história a ser ensinada na sala perpassa por toda essa produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Essas questões nos fazem pensar naquilo que Pollack (1989) chamou “de trabalho de constituição e de formalização das memórias.” (1989, p.4) Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias – *que são compartilhadas e que dão certa identidade ao grupo* – é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da história e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica - procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas. Esse questionamento se faz necessário para compreendermos como se dá a criação dos lugares de memória de nossas cidades, nos quais a materialização desses lugares é antecedida pela produção e difusão de determinadas ideias sobre os fatos e personagens envolvidos e que, posteriormente são “glorificados” através dos lugares de memória. Esses lugares passam a ser vistos como *lugares de perpetuação das memórias* dos grupos que os produziram – mas nem sempre reconhecidos por todos.

Observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de história – *fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula* - inserem-se precisamente nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época.

Com isso, torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, fontes digitais, etc.) sobre o passado, observando em cada um deles a forma como retratam os lugares da história, seus protagonistas e seus diferentes enredos. Considerando as afirmações de Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p.53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no “qual lembramos menos para conhecer do que para agir.”

De acordo com Seixas, não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma, “a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais” (Ibidem, p.53), procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de história, devemos atentar para

o estudo realizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural.

Acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da história no contexto escolar, vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Outra questão que nos parece fundamental no debate sobre a história e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que, era antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a história era explicada fundamentalmente, através das ações de personagens heróicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A presença de personagens como Luís XIV e Napoleão Bonaparte na história europeia, ou de D. Pedro I e Getúlio Vargas na história nacional era colocada com tal “pompa” que nos fazia acreditar que se tratava de personagens, cujos percursos e atitudes poderiam, “isoladamente” explicar toda uma conjuntura de acontecimentos. Nessa perspectiva, a construção da imagem heróica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de história) uma intencionalidade.

Aqui, nos parece que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e o contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os *cenários* em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles, identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da história e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolvem a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto, muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria história e a dimensão geográfica/física do espaço sobre o qual se está falando.

Afinal, nos tempos da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2003) o *espaço real e concreto* parece ter cada vez menos importância social, na medida em que passamos a viver cada vez mais em espaços de virtualidade e de relações mediatizadas. Nesse sentido, nos parece urgente o resgate dos lugares físicos onde o passado foi produzido – e, portanto, precisa ser repensado. A partir dessa análise, constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de *lugares de memória*, em razão de esses se constituírem em *lugares físicos* de lembrança sobre o passado – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito tem produzindo atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. Nesse sentido, a produção de determinadas imagens sobre os lugares da história e presentes nessas diferentes fontes e, que por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado é que acabam imprimindo certas visões – *representações imagéticas* – sobre o passado.

No contexto dessas reconfigurações sobre o que acreditamos ser uma possível reinterpretação sobre os caminhos em que se processam a história e seu ensino no âmbito da educação básica, devemos observar mais um aspecto importante. Trata-se da produção das diferentes representações construídas e difundidas sobre os personagens históricos, que durante muito tempo foram colocados no panteão dos heróis. Atualmente, parece que estamos vivenciando uma mudança sensível nesse sentido, com a “crise dos heróis” e até mesmo a “ausência de modelos”, processo claramente perceptível na crise das Ciências Humanas do início do nosso século.

Encontrados, muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada, acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Essas interpretações, no entanto, acabaram contribuindo, na maioria das vezes, para a construção de uma imagem detratora da primeira, enquanto se construiu uma imagem heróica para o segundo, ou em ordem inversa dependendo das circunstâncias envolvidas. É como se a história precisasse, a todo momento, encontrar culpados e inocentes para justificar as ações humanas no tempo pretérito.

Nesse caso, os personagens mostrados são antagônicos, em que a narração das virtudes de um serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” quanto o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado tem suas representações construídas, a partir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de história e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus

personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação aquilo que está sendo narrado pelo texto de história.

Essa visão de ensino de história, que *prioriza* os personagens centrais e os coloca no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade – que por sua vez contribui para a *manipulação e o controle do poder* (BOURDIEU, 2001) numa sociedade que se modifica todo momento, mas que precisa manter o poder nas mãos dos mesmos grupos historicamente constituídos.

Ressaltamos, com isso, que não devemos desconsiderar os demais personagens envolvidos na construção do processo histórico. Estes, sem dúvida alguma, nos permitem compreender o contexto de inserção dos personagens centrais da história, ao mesmo tempo em que tornam compreensível a projeção desses como responsáveis pela liderança, em muitos casos, de grupos rivais. Daí ser possível interpretar criticamente o enredo presente nesse passado que passa a ser analisado e por consequência, ensinado na sala de aula. Romper com a visão de uma história “vista de cima” parece algo já dito, mas que precisa sempre ser lembrado na sala de aula.

3 | A NECESSIDADE DE UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004) chama de *memória coletiva*, e que em nosso estudo nos parece representar um ponto fundamental na medida em que a memória tem sido alvo, especialmente, nas duas últimas décadas, de manipulações. Essas manipulações operam através dos diferentes meios de difusão cultural, como as redes sociais e os diferentes tipos de mídia, que *espetacularizam* o passado, através de imagens e movimentos que buscam sensibilizar e produzir sensações sobre o passado e sobre os lugares que remetem ao passado. Halbwachs mostra-nos como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva.

A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva. Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis - que passam a representá-la – pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões, que nos levam a refletir sobre o papel da história no contexto atual, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na história (como disciplina no currículo escolar) passaram – e continuam passando - por um processo de (res)significação. Se observarmos a produção da memória sobre diferentes temas da história sul-riograndense – como é o caso da Revolução Farroupilha ou até

mesmo das origens do gaúcho – iremos perceber como se operam essas produções mentais e simbólicas da história.

A manipulação do passado do Rio Grande do Sul – assim como o de qualquer outro estado brasileiro –, nesse contexto, pode servir de exemplo para compreendermos como operam esses processos de heroicização e de criação de lugares de memória, que pretendem glorificar personagens e lugares – na medida em buscam perpetuar uma memória sobre esse passado – que atendem aos interesses de determinados grupos sociais, que se representam a partir dessa imagem auto construída sobre o passado. Imagens de heróis e passagens de conflitos pretensamente gloriosos marcam, sem dúvida, esse passado de forma evidente.

Poderíamos ainda citar diversos exemplos dessas “distorções” presentes na história nacional e mundial, mas infelizmente nos perderíamos em incontáveis exemplos ricos em detalhes e apaixonantes pela natureza que nos trazem. Coerentes com uma nova visão interpretativa da história, os lugares de memória têm uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado. Para Michel Pollack (1989), os lugares de memória somente se constituem em espaço de preservação de uma memória se assim a comunidade os *reconhece* – o que nos leva a pensar sobre a crise de memória que estamos vivendo atualmente, na medida em que passamos a não mais reconhecer esses espaços materiais encontrados a nossa volta.

Acrescente-se a isso a constatação de que os lugares de memória construídos sobre os diferentes episódios do passado, como a Revolução Farroupilha anteriormente citada, são construídos no momento em que lideranças políticas e diferentes segmentos da sociedade sentem a necessidade de materializar uma versão sobre o episódio e de utilizá-la estrategicamente. Nessa perspectiva, os lugares de memória não somente terão seu significado reconhecido pela sociedade, como impedirão que eles o esqueçam, forçando-os a se posicionarem tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro almejado.

Carvalho (1990) refere-se à associação existente entre construção dos imaginários sociais e a criação de diferentes símbolos para reforçar uma determinada visão sobre o passado. Para ele, a manipulação dos símbolos, das alegorias e até mesmo dos mitos criados sobre os personagens históricos nos ajuda a compreender a dinâmica que envolve a construção dos imaginários sociais.

Ainda com relação à dinâmica que envolve a análise das representações sociais e à construção dos lugares de memória, resgatamos aquilo que Pesavento (2002) chama de “ressementização do tempo e do espaço”. Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte.

Ainda de acordo com Pesavento, é preciso considerar o fato de que as representações são produzidas social e historicamente, não sendo anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, uma vez que traduzem formas de *sentir, pensar e ver a realidade*. Entendemos, portanto, que a construção das representações sociais sobre os fatos do passado – e que foram materializadas naquilo que chamamos de lugares de memória – estão diretamente vinculadas ao contexto da época de seu surgimento. A criação dos lugares de memória atua nesse sentido, de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer mostrar e aquilo que se quer “apagar” da memória social.

Ainda, de acordo com Halbwachs (2004, p.30), nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.” Em outras palavras, Halbwachs nos mostra como a memória não é resultado de um trabalho individual, mas sim resultado do trabalho coletivo.

Fundamental para se pensar o ensino da história a partir da interpretação dos significados que os lugares de memória exercem na compreensão dos conteúdos de história é mostrar na sala de aula que esses espaços são, antes tudo, dotados de um significado simbólico. Ou seja, esses lugares nos remetem a pensar sobre os fatos que ali ocorreram e pessoas que ali estiveram. É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (re)significação da história, uma vez que, os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação.

Consideramos a afirmação apresentada por Meneses (2004, p.87) bastante esclarecedora na análise que propomos realizar sobre os lugares de memória de uma cidade. Para ele “a cidade é mais que espaço físico; é mais que materialidade. Ela é o *locus continuum* de cultura, onde natureza, construção material, símbolos, significados e representações se constroem em diversidade e em harmonia.”

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar sobre os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Este, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas o de apresentar ou dar uma informação neutra. Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar *uma memória viva pela emoção* (2001, p.18)

Considerando que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, estando diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu, assim como com os interesses de seus “construtores”, pode-se acrescentar que: “Para aqueles que edificam, assim como para os destinatários das lembranças que veiculam, o monumento é uma defesa contra o traumatismo da existência, um dispositivo de segurança. O monumento

assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo” (Ibidem, p.18)

Dessa forma, evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos. Tomados como *símbolos espaciais* (OLIVEIRA, 2003) os diferentes monumentos históricos, assim como outros tantos símbolos que passam a representar parte da história de um lugar devem ser entendidos como resultado de diferentes interesses – até mesmo antagônicos às vezes - e anseios presentes nessa comunidade.

Já Oliveira (2003) mostra como o relato histórico é elaborado, constituindo uma trama histórico-religiosa, na qual o passado é teatralizado. Oliveira destaca que os locais em que ocorrem conflitos de caráter religioso tornam-se *bem-aventurados*, em contraste com as ações antagônicas dos seus personagens, fabricando aquilo que ele chama de alteridades históricas. Segundo o antropólogo, uma comunidade procura sempre “atualizar” sua história, para, a partir dos supostos erros do passado, construir uma nova identidade para o local.

Contra-pondo-se a esse processo de valorização, constata-se que cenas e personagens do passado são, propositalmente, muitas vezes “esquecidas” tanto pelas fontes quanto pelas próprias escolhas feitas por quem manipula essas fontes, evidenciando o que Oliveira denomina de *celebração da história*. Para ele esse processo em que fatos do passado – percebidos como *bens simbólicos* – são submetidos ao *inventário dos interesses presentes* – elege fatos e personagens que devem (ou não) ser lembrados.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo, produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – circunstanciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem o está “lendo” os vestígios do passado.

Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória) destacamos aquilo que Chartier (2002) afirma quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que este nunca é “lido” de uma única maneira. Conseqüentemente pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de história que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da história, a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, resgatamos a afirmação de Hobsbawn (1997), que contribuiu para a reflexão que propomos, na medida em que critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado.

A partir daí observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes

de estudo empregadas pelo professor de história na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Nora (1993, p.25), para quem “a memória pendura-se em lugares assim como a história em acontecimentos.” Acreditamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos alusivos a um novo regime político, assim como a renomeação dos lugares de memória das mais diferentes cidades, que passam a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos desempenham um papel preponderante na consolidação da nova ideologia que diferentes grupos de poder procuram difundir.

Cabe aqui lembrar aquilo que Meneses (2004, p.31), afirma quando se refere ao papel desempenhado pelos monumentos históricos. Para ele os monumentos “busca[m] tornar viva a memória de algo importante e identitário socialmente. Nesse caso, ele[s] tem, necessariamente, como mediadores a memória construída e a história.” Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

4 | CONSIDERAÇÕES E REDEFINIÇÕES

Articular novas questões – *urgentes* – de cunho metodológico com concepções de cidadania, identidade cultural e educação patrimonial, procurando nos *lugares de memória* possibilidades de exploração dos *sentidos* produzidos sobre o passado não é tarefa fácil. Identificar, através do estudo da história inserida num contexto de transformações cada vez mais rápidas – *que caracterizam a liquidez de nossos tempos* – as possibilidades de interpretação do significado que as materialidades simbólicas, como os monumentos e museus produzem nos novos *sujeitos aprendentes*.

Aprender a *olhar e perceber* nas materialidades expostas nos espaços físicos nos coloca diante da necessidade de interpretar a complexidade das ações humanas, seu passado e suas produções simbólicas, que operam no sentido da manipulação das identidades, das representações e por consequência, das ações humanas. Despertar em crianças e jovens, através do ensino da história, a consciência sobre a materialidade que nos cerca, é colocar em pauta o exercício da crítica sobre o passado e contribuir para uma cultura da “não virtualidade”, transformando os espaços concretos e visíveis das cidades em lugares que *guardam memórias* e que nos ajudam a compreender o passado.

A criação de determinadas visões sobre o patrimônio cultural, ancoradas em seus lugares de memória, se reproduzem ou se transformam nos espaços da escola, que pode provocar em seus aprendentes novas interpretações sobre o passado e

o contexto em que se fizeram essas produções simbólicas. Perceber os lugares de memórias e sua materialidade como potencializadores de uma história crítica, cidadã e portadora de identidades, que falam *sobre* o passado é sem dúvida uma ação desafiadora, ao mesmo tempo em que se coloca como uma questão urgente dos nossos tempos.

Em meio à *liquidez*, o *desenraizamento* das identidades locais e à emergência de novos *modelos* globalizados, as novas tecnologias – *como as redes sociais e a difusão das imagens instantâneas* – colocaram o passado sob julgamento na sala de aula. Em especial, nas aulas de história o passado das civilizações pode correr o risco de perder “seu sentido”, na medida em que a instantaneidade das ações do presente pode levar ao descrédito sobre o passado distante, contribuindo para a perpetuação do imediatismo das coisas. Ao mesmo tempo, nos leva a acreditar na possibilidade da vida como um processo de felicidade instantânea e plena, na qual não existe espaço para problemas concretos e desilusões.

Talvez nossa discussão ultrapasse os limites daquilo que “um bom professor de história” atento as “mudanças repentinas do tempo” tenha como propósitos. Pensar a história – como disciplina do currículo escolar – nos leva inevitavelmente a refletir sobre os papéis sociais que o ensino de história pode desempenhar nesse “circuito de mudanças” que é o tempo presente. Trazer à tona a solidez dos espaços físicos – mas também sociais e simbólicos – que petrificaram o passado em pedra, madeira ou aço pode ser, em nossa análise, uma possibilidade de investigação da história, preocupada com a construção de narrativas possíveis, inscritas na *quase total liquidez* dos nossos tempos.

A *espetacularização* dos acontecimentos e a instantaneidade com que eles chegam fazem refletir sobre os ciberespaços do mundo a nossa volta e nos leva, cada vez mais, a insistir na necessidade do ensino de história se voltar cada vez mais para a leitura de mundo e de seus espaços, buscando assim a articulação entre os *fenômenos globais e locais* – entre *onde queremos chegar* e *o lugar em que estamos agora*.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. *História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. Cidadãos ou autóctones? 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (org). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: Edusc, 2004.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº10, p.07-28. dez. 1993.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **História Cultural: Experiências de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. Número 6. 2006, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Disponível em <http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>. p. 4. Acesso em: 10 set. 2014.
- _____. **O imaginário da cidade**. Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2002.
- POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p.3-15. 1989.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- RICCEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In:

BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-098-8

