



O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

Jakson dos Santos Ribeiro
(Organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2021



O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

Jakson dos Santos Ribeiro
(Organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrááo Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Jakson dos Santos Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias / Organizador Jakson dos Santos Ribeiro. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-701-7
DOI 10.22533/at.ed.017210601

1. Ensino. 2. História. 3. Sala de Aula. I. Ribeiro, Jakson dos Santos (Organizador). II. Título.

CDD 372.89

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

As propostas que apresentamos nesse livro se estabelecem como uma forma para contribuir com as produções acadêmicas e também aos professores da educação básica diante do desafio de inserção da história local como possibilidades de estudo.

A compreensão do local e suas particularidades vem sendo uma reflexão, constituída a luz das transformações existentes dentro da dimensão da produção historiográfica.

A história local, vem desta forma ganhando espaço. Os lugares se materializam em pesquisas e suas imagens vão sendo redesenhadas em pesquisas de monografias a pós-doutoramentos. Nesse compasso, a história nacional, agora ver aflorar os versos dessas outras dobras do tempo que também estavam e ainda estão ali, para relevar experiências, sentimentos, tramas políticas, costumes e fatos históricos.

Assim, as dobras desses tempos distantes até mesmo das pessoas que estão ligadas as suas cidades, aos seus estados, aos seus tempos, se tornam dobras do tempo percebidos e compreendidas. Nesse ínterim, os lugares distantes ganharam significados no tempo e com o tempo, tornaram-se objetos de estudos da história.

Então, os olhares em busca de uma história distante, reduziram suas escalas de observação e começaram a entender os significados das ruas, dos objetos de decoração, os significados dos nomes dos bairros, os nomes dos espaços, as práticas de sociabilidades das pessoas, das vilas e praças entre outros rastros e resquícios.

A história dos grandes feitos, se tornou agora a história desse grandes feitos em escalas de micro-observação, onde o protagonista não é mais o homem dos grandes feitos, mas as mulheres e os homens das feiras livres, dos bairros, das ruas e becos.

Essas mudanças são resultantes do giro linguístico recorrente nas ciências humanas, mas também fruto da dinâmica do indivíduo no tempo e no espaço. Assim, os rumos da história nesse processo de valorização da história local foi ganhando mais visibilidade e protagonismo na cena do tempo e nos fios que compõe as teias da história.

Assim, a história local torna-se uma história possível, como uma história que possa ser ensinada e entendida no dia a dia dos discentes da Educação Básica. Endossando essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História do Ministério da Educação, apontam que essas possibilidades dentro do currículo, garantem que “[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças [...]” (BRASIL, MEC, 1997, p. 49), que existem dentro da própria que eles/as fazem parte.

Nesse compasso, os textos que compõe esse livro entrelaçam em suas páginas reflexões importantes para pensar a dimensão da história local e os objetos que delas fazem partem.

Boa leitura!!

Jakson dos Santos Ribeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PESPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E CAMINHOS DA HISTÓRIA DA CIDADE DE CAXIAS/MA	
Ana Carolina Cardoso Dias	
Jakson dos Santos Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.0172106011	
CAPÍTULO 2	19
MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO EM UMA MOSTRA CULTURAL: EXPERIÊNCIA E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	
Bruna Caroline Niero	
Magda Madalena Tuma	
DOI 10.22533/at.ed.0172106012	
CAPÍTULO 3	30
PENSAR A HISTÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS E PROPOSTAS	
Jean Carlos Moreno	
DOI 10.22533/at.ed.0172106013	
CAPÍTULO 4	44
O ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL POR MEIO DA ARTE SACRA	
Gabriel Pereira Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.0172106014	
SOBRE O ORGANIZADOR	56
ÍNDICE REMISSIVO	57

CAPÍTULO 1

PESPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E CAMINHOS DA HISTÓRIA DA CIDADE DE CAXIAS/MA

Data de aceite: 04/01/2021

Ana Carolina Cardoso Dias

Universidade Estadual do Maranhão
Caxias, Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8987034144511289>

Jakson dos Santos Ribeiro

Universidade Estadual do Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/3062810657432335>
<https://orcid.org/0000-0002-7064-2848>
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

O texto é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, com os seguinte título: **A perspectiva do ensino de história local no fundamental menor no município de Caxias – Ma**, apresentado no curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo pensar o ensino de história local em Caxias-MA. Problematizamos ainda o potencial metodológico, para construção em sala de aula o ensino da história local dentro da Educação Básica, estimulando o uso dos acervos locais para o estudo da história local. Desse modo, nesse sentido, traçamos um panorama dos locais e acervos existentes na cidade, para fins metodológicos no ensino da história da cidade. A metodologia empregada na pesquisa, se deu através de revisão bibliográfica referente ao ensino de História e História local, e uso de informações adquiridas a partir de questionário aplicado no projeto acima citado e por último visitas aos

arquivos abertos ao público da cidade, tais como: Academia Sertaneja de Letras, Educação e Artes do Maranhão – ASLEAMA, Instituto Histórico e Geográfico – IHGC e Memorial da Balaiada. No que concerne ao aporte teórico, foram utilizados autores que oportunizam a compreensão da temática em questão, tais como Bitencourt (2018), Fonseca (2011), Pinsky (2005), Caniato (1997) entre outros. Por fim demonstra-se dados de fontes encontradas nos arquivos públicos coletados durante as visitas.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino. História Local. Fontes.

LOCAL HISTORY TEACHING RESPECTIVES: POSSIBILITIES AND PATHS IN THE HISTORY OF THE CITY OF CAXIAS / MA

ABSTRACT: This research aims to think about teaching local history in Caxias-MA. We also problematize the methodological potential for building in the classroom the teaching of local history within Basic Education, encouraging the use of local collections for the study of local history. Thus, in this sense, we draw an overview of the sites and collections existing in the city, for methodological purposes in teaching the history of the city. The methodology used in the research was made through a bibliographic review referring to the teaching of local History and History, and the use of information acquired from a questionnaire applied in the above-mentioned project and lastly visits to the archives open to the public in the city, such as: Sertaneja Academy of Letters, Education and Arts of Maranhão - ASLEAMA, Historical and Geographic Institute - IHGC and

Memorial da Balaiada. Regarding the theoretical contribution, authors were used that provide an opportunity to understand the subject in question, such as Bitencourt (2018), Fonseca (2011), Pinsky (2005), Caniato (1997) among others. Finally, data from sources found in public archives collected during visits are shown.

KEYWORDS: Teaching. Local History. Sources.

INTRODUÇÃO: DINAMIZAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

O processo de dinamização do conhecimento histórico começa através da demonstração que o aluno é um sujeito histórico, mostrando que faz parte do mundo e é agente transformador no contexto social, levando-os a identificar as diferentes culturas, as diversidades, bem como também a importância histórica, problematizando aspectos fundamentais do contexto social em sala de aula.

O ensino tem se modificado ao longo dos séculos devido aproximação e interação das correntes históricas e pedagógicas. No que concerne a corrente pedagógica tradicional, privilegiava o professor enquanto agente principal do processo educacional, este era incumbido de repassar o conteúdo sem instigar os educandos a reflexão sobre o contexto social em que viviam. Sua metodologia pautava-se na transmissão de conteúdo concebendo o aluno apenas como mero receptor, ocasionando um processo de memorização.

A prática educacional da década de 70 esteve voltada para os conteúdos mecânicos aliados ao mercado de trabalho, sua metodologia conteudista supervalorizou a tecnologia em ascensão durante aquele período, caracterizava a corrente tecnicistas. Em finais da década de 80 a corrente pedagógica libertadora possibilitou mudanças no campo educacional, proporcionando um ensino mais crítico a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas. Visava à superação das desigualdades sociais existentes concentrando-se em discussões de temas sociais e políticas, o professor passa a ser o mediador entre o conteúdo e o educando. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Nesse sentido, a ruptura com as práticas tradicionais e tecnicistas possibilitou a inserção do aluno no contexto histórico e que o mesmo faz parte do mundo e que possui cultura, identidade, importância histórica. Schimidt (2002, p.57) infere que;

A sala de aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a aproximação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele edificou esse conhecimento [...]. A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa [...].

No que aponta Schimidt, a sala de aula é um espaço em que o professor é personagem principal no que diz respeito levar o aluno a aproximação do conhecimento

histórico, ainda nessa perspectiva, Selva Fonseca (2003, p.71) infere que;

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

O educador enquanto agente social desenvolve uma função muito importante na vida dos alunos, os orientando a desenvolver criticidade, consciência e visão de mundo, efetivando um papel social que é tornar o indivíduo um cidadão, conhecedor de seus direitos e deveres, reconhecendo sua história e identidade. Aliada ao educador tem-se a escola, espaço fundamental para a concretização desse processo educacional, de acordo com Rodolfo Caniato (1997, p.65).

A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a Ler o Mundo e a interagir com ele. Ler o Mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as orientações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar, aferir e refletir sobre a Ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a Leitura do Mundo e a Interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática.

Corroborando com isso, é preciso trazer as realidades para o convívio educacional, tendo que adotar métodos que incluem a tecnologia no processo de aprendizagem em decorrência da sua presença no contexto social, a respeito do assunto, Carlos Lima Ferreira (1999), elenca como um desafio ao professor de história o ensino por meio das tecnologias, em razão da falta de especialização no uso desses recursos, é preciso portando compreender a importância da informática, que de acordo com Brito e Purificação (2006).

A informática está inserida no processo educacional está diretamente ligada às inovações e mudanças na educação e pressupõe a incorporação deste novo paradigma tecnológico perpassando por todas as atividades e espaços escolares sendo incorporada por todos os sujeitos que integram neste ambiente.

Sendo, portanto, as tecnologias é uma espécie de “alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes” (ALAVA,2002, p.14). Ao longo deste século a tecnologia veio se renovando, provocando o surgimento recursos tecnológicos que engloba as novas plataformas digitais as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s e as Novas Tecnologias de Informação – NIT’s, as mesmas surgiram no intuito de ajudar, agilizar o processo de aprendizagem no meio educacional, contribuindo com a abordagem em questão, Miranda (2007, p.43) enfatiza:

[...] à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa. Os termos Novas Tecnologias da Educação (NTI) e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) parecem-me redundantes, pois a referência à novidade nada acrescenta à delimitação e clarificação do domínio. Mais ainda, o que é o novo hoje deixa de o ser amanhã.

Outro fator que é discutido no meio acadêmico é a “confusão” entre os termos ensinar e transmitir, sendo compreendidos por longos anos como sinônimos, havendo uma ruptura e considera-se distintos, pois ensinar não é transmitir, Antunes (2008, p.36) suscita que;

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor não necessariamente presente nas necessidades do aluno. Acreditava-se que toda aprendizagem ocorria pela repetição e os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores do castigo da reprovação.

Sobre essa realidade na educação básica Alves e Santos (2013, p.2) inferem que “[...] os alunos não estão aprendendo história como deveriam. De maneira generalizada há uma troca de responsabilidades para tal; professores apontam alunos se nenhum interesse e alunos apontam professores despreparados”. Ocasionalmente uma realidade não condizente com as propostas dos PCNs.

Nesse contexto, Leandro Karnal (2010) pontua que a renovação do ensino de história deve ser debatida periodicamente, levando em conta que a ação pedagógica e o fazer histórico provocam modificações nos professores, alunos, convenções administrativas mostrando assim o quão o ensino e principalmente sua renovação é importante para o âmbito educacional.

Diversas são as estratégias que resultam em um ensino de História dinâmico tal como a incrementação de novas e diferentes linguagens, novos recursos, que segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.32) são “[...] materiais disponíveis para a ação didática”. Corroborando com a discussão sobre os recursos, Selva Fonseca (2003, p.164) corrobora:

A formação do aluno /cidadão se inicia e se processa ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção /difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa- rádio, TV, imprensa em geral, cinema, tradição oral, monumentos, museu etc.

De acordo com o as palavras anteriores, tem-se uma infinidade de recursos, linguagens que podem e devem ser trabalhadas no ensino de história proporcionando saber histórico através das vivências dos educandos, facilitando com que o indivíduo assimile e de fato apreenda o que é abordado. Os recursos didáticos são os mais diversos, tais como jogos, filmes, imagens, músicas, elementos culturais (materiais e imateriais).

No que concerne aos jogos didáticos Sabrina Fabiola Huther (2016) entende que é de suma importância o seu uso ao passo que são atraentes para os alunos, desde que a linguagem seja condizente com a realidade, buscando alcançar os objetivos proposto de antemão, o ideal é que estes tenham imagens e conceitos, proporcionando uma aprendizagem lúdica e intencional. Acrescentando a ideia Vania Dohme (2003, p.128) aponta que;

Os jogos permitem excelente vivência em grupo; por meio deles a criança aprende a exercitar a liderança, a compartilhar e saber ser liderada. Para que estas habilidades possam seguir de forma espontânea e profícua é necessário que o educador saiba como balanceá-las, fazendo com que as próprias crianças participem de, regras, um sistema de controle e de ajustes.

Outro recurso didático interessante e utilizado nos dias atuais trata-se do recurso cinematográfico, pois há uma variedade de obras relacionados a História, bem como os documentários. Conforme a LDB de 1996, o mesmo deve se fazer presente no momento de aprendizagem, enquanto a sua aplicação deve-se levar em conta o que Litz (2009, p.26) pontua;

Qualquer gênero cinematográfico pode ser utilizado, seja ele documentário, filme histórico ou ficcional, porém o uso desse material deve ter sempre a orientação do professor e com objetivos específicos, não apenas como passatempo ou momento de diversão. Além disso, a escolha do filme deve levar em conta sua relação com o conteúdo estudado, adequado à faixa etária e duração [...].

O uso da imagem por sua vez é de extrema relevância, uma vez que possibilita a articulação do questionamento, criticidade, interpretação. Segundo Litz (2009, p.11) “[...] o trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal espacial em que foi produzida”. Portanto é necessário se atentar para detalhes e assim formular questionamentos, fazendo com que o aluno compreenda as diversas intencionalidades das imagens.

O recurso musical, assim como o cinematográfico e iconográfico é marcado pela ludicidade, sua utilização no ensino é capaz de abrir um leque de questionamentos e reflexões, pois são recursos didático riquíssimos. As canções estão ligadas aos diversos momentos da história nacional, abordando seus contextos, momentos de crises ou exaltações econômicas, culturais. A respeito disso Félix, Oliveira e Junior (2014, p. 21) nos

discorrem que;

A prática musical estimula a percepção, a memória e a inteligência desenvolvendo no “ser” a capacidade de assimilação de conteúdos por meio da sensibilidade. O lado afetivo-emocional, quando tocado, contribui para a construção do conhecimento à base da motivação, principalmente quando o educando consegue relacionar letras e sons, trabalhados junto à música com a realidade cognitiva construída em sala.

Outro elemento didático é o mapa conceitual, pois possibilita trabalhar conceitos importantes dos conteúdos nas aulas de História, esse recurso tem sido muito utilizado nos dias atuais, promovendo uma maior interação e melhoria no ensino aprendizagem. Diversas são as formas de dinamização do ensino de História desde os recursos simples aos mais elaborados, importantes no processo de ensino aprendizagem, cabendo ao professor juntamente com toda a escola saber utilizá-los do modo mais eficaz possível.

PENSANDO AS FONTES HISTÓRICAS

Pensar o conceito de fonte histórica é fundamental para melhor compreender as discussões que permeiam este segundo capítulo, formula-se um questionamento de extrema importância, o que são fontes históricas no ensino de História? As fontes históricas são materiais no qual os historiadores utilizam para abordarem diferentes conteúdos, através de métodos diferentes, técnicas variadas para formularem seus discursos históricos (PINSKY, 2005, p.55), dividem-se em fontes primárias e secundárias, a primeira delas estão subdivididas em fontes orais, não escritas e escritas, as secundárias são documentos que interpretam informações das fontes primárias de outras ciências, como mapas, livros didáticos. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p.118) as fontes primárias podem ser;

[...] utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros. Fontes escritas: documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo. Fontes visuais: pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros. Fontes orais: entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, CDs, DVDs, por exemplo.

Nesse caso, de acordo com Schmidt, as fontes primárias são extensas, que vão de utensílios pessoais como roupas à programas de rádio, proporcionando amplitude no conhecimento e diversas metodologias para o ensino de história seja pelo viés de uma

história geral, como também para um âmbito mais regional/local, nesse sentido. Por isso, Samuel (1990, p. 220), evidencia que “A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível do desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado.”

Assim, de acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 139), as mesmas apontam que:

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de microhistórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

Segundo Pedro Paulo Funari (2008, p.85) o significado do termo fonte história é metafórico que veio a ser utilizado no século XIX, comparado a uma bica de água, sendo esse seu primeiro significado nas línguas alemã e francesa, assim utilizou-se o termo latim *fon*, ou seja fonte, que significa fonte de algo, alguma coisa, comparado a fonte que jorra água, dos documentos jorraria, informações.

Seguindo essa questão, Erica da Silva Xavier (2010, p.640), aponta que o conceito de fonte histórica se ampliou ao longo do tempo e atualmente compreende fonte histórica como vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado. Em decorrência da ampliação e novos olhares dos historiadores da escola dos Annales, houve uma ampliação acerca das discussões entre os mesmos sobre as fontes históricas, destacamos os parâmetros curriculares nacionais que se preocuparam com a abordagem das fontes históricas.

Assim, a respeito disso Luís Fernando Cerri e Angela Ribeiro (2007, p.72) apontam a seguinte abordagem:

[...] os questionamentos sobre uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registro produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica.

Podemos assim perceber a amplitude das fontes documentais, não somente de caráter escrita, mas também, falada, gesticulada, ouvida, possibilitando assim uma maior abertura e possibilidades de aprender história através de diversas fontes, tais como objetos pessoais, imagens canções. Ainda prosseguindo com a discussão a respeito da mudança e amplitude do conceito de fontes históricas, Silva (2006, p.159), aponta:

[...] a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu.

A partir da influência da revista dos *Annales*, percebeu-se uma mudança, uma vez que o sentido de documento fora modificado, o mesmo deixará de ser visto como verdade absoluta, passando assim a ser também questionado, pois novas abordagens, interpretações foram realizadas, passando a se buscar uma ampliação de olhares, reinterpretações, ressaltou-se que os documentos escritos não perdera seus valores, apenas foram redirecionados visto por outros olhares.

Segundo Francisco Ribeiro da Silva (1998), ao que tange a fonte documental quanto mais recuado o período estudado, menores serão os recursos documentais disponíveis, mas atualmente tem-se uma diversidade de fontes e o seu crescimento ocorreu em razão da tecnologia, presente cada vez mais nas ciências. Um exemplo plausível é a arqueologia, que devido ao crescimento tecnológico trouxe grandes contribuições históricas e sociais.

Nesse compasso, Xavier (2010), o educador é um mediador entre o objeto estudado e o aluno e não apenas um transmissor de conhecimento e as fontes históricas por sua vez não devem ser simplificadas a uma mera ilustração, mas demonstrar as representações dos grupos sociais que têm suas representatividades forjadas, fazer com que os alunos conheçam os diversos espaços, consiga fazer distinções de temporalidades. Ainda a respeito dessa discussão a autora elenca:

Neste sentido, o professor atendendo a função cognitiva da aprendizagem do aluno pode transformar essas fontes em ferramentas para demonstrar ao aluno de forma didática que a história é feita de vestígios deixados pelos homens do passado e que se constituem no material com o qual o historiador vai utilizar para compreensão de como determinadas sociedades se estabeleceram em determinados tempos/espaços. (XAVIER, 2010, p.641).

Desse modo, é salutar mencionar a importância da ação metodológica do docente é capaz de modificar e contribuir para um aprendizado eficaz, uma vez que as fontes, acervos materiais e imateriais precisam da intervenção, interpretação do sujeito homem para assim contribuir na concepção construção de entendimentos, visões de mundo.

Problematizar a história em sala de aula consiste assim em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm (CAIMI apud CORREIA, 2012, p. 197- 198).

Nesse viés, as fontes históricas no âmbito local tornam-se uma problemática de difícil resolução, uma vez que se as mesmas são abundantes, necessitam realizar processo de seletividade, porém esse processo de escolha implica na seleção de umas fontes e descarte de outras e corre-se risco de rejeitar documentos também importantes. Outra

situação com teor de mais difícil solução é quando as fontes são escassas ou até mesmo inexistentes. (SILVA, 1998). Por isso Oliveira, nos aponta que:

No primeiro grau, o aluno pode atuar como um investigador da pesquisa realizada pelo historiador. O objetivo da proposta é fazer como que o aluno perceba que ele pode dialogar com as fontes históricas, assim como fez o historiador, que é possível retirar conclusões e que estas conclusões não serão as mesmas para todos do grupo, assim como não são as mesmas para todos os historiadores. Ele poderá construir uma série de hipóteses a respeito, relacionar causas e efeitos, temporalizar, ou seja, raciocinar sobre o assunto em questão. (OLIVEIRA, 2002, p. 226).

Nesse caso, diversos objetos podem servir de fonte para o ensino de História local, tais como imagem, composições musicais, livros de história, pois estes possibilitam aguçar a curiosidade da criança. Enquanto a isso os parâmetros (PCNs) elencam a necessidade de ações metodológicas nas quais as fontes históricas, mais precisamente as fontes orais e iconográficas são abordadas, partindo em seguida para o desenvolvimento de trabalhos escritos. (BRASIL, 1997, p.49). Reforçando esta questão, Nikitiuk, aponta que:

O local pode ter papel pois como diz Revel (1998)³ o local é recorte eleito, centrado na micro-escola, ou seja, é uma outra maneira de se perceber a história e assim construir novos conhecimentos. É uma apreensão cognitiva da realidade que tem efeitos na produção do conhecimento histórico. Privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas. A história local não faz oposição ao global é na verdade, uma modulação da realidade macro-social. (NIKITIUK, 2002, p. 4).

Corroborando com a fala acima citada, Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo (2016, p.218) afirma:

Nessa perspectiva, o ensino de História possibilita a leitura do mundo a que se refere Freire, necessária ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao letramento. Entende-se, portanto, que o ensino da disciplina possui importantes fundamentos que garantem a sua inserção nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As indicações dos PCN's corroboram com essa afirmativa, ao propor aos docentes o trabalho com a oralidade e iconografia, como formas de introduzir a criança na leitura das diversas fontes de informação, objetivando o desenvolvimento paulatino da autonomia intelectual.

Percebe-se, portanto a necessidade da inserção da história desde o fundamental, uma vez que seu estudos alinhados as práticas e uso das fontes históricas possibilitam um leque de possibilidades em diversos espaços, desde a residência, ao trajeto da escola, praças, casas de pessoas próximas, igrejas, aprimorando o entendimento de muitas concepções de tempo presente, passado.

Nesse sentido, nota-se que, “os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço”. (BRASIL, 1997, p. 40). Pensando nesta questão, Paraná, aponta que,

“[...] estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdo a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas”. (PARANÁ, 2008, p. 71).

RASTROS E REGISTROS – POSSIBILIDADES HISTÓRICAS EM CAXIAS-MA

A composição de diferentes elementos em uma cidade, tais como memórias, teatros, academias literárias, institutos históricos, podem conferir significação aos seus moradores sobre a história de seu povo, como pontua Sandra Jatahy Pesavento (2002, p.262) “[...] uma cidade antes de aparecer na realidade, existe na/como representação simbólica”. A simbologia conferida a cidade é resultante da interação humana nos mais variados espaços, denominados “lugares de memórias”¹, que fazem parte do cotidiano, moldando identidades, produzindo valores, reconstruindo a história dos indivíduos. (SANTOS e MORAIS, 2017).

Em Caxias, a historicidade de suas ruas, igrejas, casas, praças e marcas históricas referentes à revolta da Balaiada é um importante acervo para os profissionais da cidade trabalharem questões locais com seu alunado. Além disso, seu folclore, suas danças, lendas e culinárias são características imateriais que podem ser revisitadas em sala de aula e em espaços de memórias, numa tentativa de “[...] trazer o passado ao presente [...] através da experiência de ver e sentir a cidade, a partir do olhar (ou dos olhares) de seus moradores e moradores [...] como bem pontua, Eliane de Sousa Almeida (2017, p.154) ao tratar dos patrimônios edificadores de memórias.

Os patrimônios matérias encontrados na cidade de Caxias, abrigam representações e sentidos, viabilizando uma história do cotidiano, que vai desde o período colonial, perpassando por características do império até o período republicano, quando começa a surgir as primeiras fábricas têxteis em Caxias, representando a *Belle Epoque* caxiense nas palavras da historiadora Jordânia Maria Pessoa. Pesavento (2005) perspectiva patrimônio como uma propriedade cultural partilhada, onde é possível;

Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças lugares, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio herdado.

1 Utiliza-se a concepção de Pierre Nora quando se refere a lugares de memórias “Um lugar de memória, para Nora, vai do objeto mais material e concreto, um artefato, uma paisagem, até o objeto construído intelectualmente. Pode ser um monumento, um arquivo, um museu, uma personagem, uma instituição, uma canção, uma dança, uma gestualidade, a etiqueta, a genealogia, um objeto, uma paisagem, e assim por diante desde que funcione como uma unidade significativa, ordem material ou ideal, movida de preferência voluntariamente, transformando-se em elemento simbólico”. NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993, pp. 07 – 28.

Refletir sobre a história da cidade é perceber espaços de grande significado para a sociedade caxiense, tais como as ruínas no morro do Alecrim e o Memorial da Balaiada que guarda um importante acervo sobre os registros da mais importante revolta do século XIX, ocorrida no Maranhão e localidades vizinhas, o memorial abriga ainda elementos da vivência e cotidiano da elite, até os grupos mais pobres daquela sociedade. Além do memorial, as igrejas que datam do período colonial, são importantes acervos a céu aberto que contam e recontam a história da cidade e em suas entrelinhas demonstra a preocupação colonizadora acerca da popularização da religião católica.

Somada aos patrimônios supracitados, as praças de Caxias, podem ser vistas como espaços de memórias, pois em suas historicidades, revelam-se espaços de sociabilidades entre os caxienses. As casas com características coloniais no centro da cidade e arredores, dão conta do processo de estabelecimento de pessoas e urbanização da cidade. Os poetas caxienses que despontam como principais nomes no cenário poético nacional durante o século XIX, tal como Gonçalves Dias, Vespasiano Ramos, demonstram aspectos da poesia e da literatura produzida.

É nesse cenário de patrimônios materiais e materiais que os raros registros, sobre a história da cidade são acompanhados. A história local abrange as diferentes manifestações culturais de um povo, em variados períodos de tempo, que se constitui memória significativa para a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de 'bairros' e 'cidades'. (TOLEDO, 2010, p. 751).

É nesse sentido que a história local da cidade de Caxias é de extrema relevância para a compreensão e manutenção da história dos caxienses, inserir as temáticas aqui pautadas, se constitui desafio para os educadores, mas que bem proposto em sala de aula, terá significância na vida dos sujeitos que compõem a realidade escolar. Em consonância a isso, o tópico seguinte trata das instituições que guardam acervos documentais que podem servir de fonte histórica para o ensino de História local.

OUTRO GUARDIÃO DAS MEMÓRIAS DA PRINCESA I: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE CAXIAS- IHGC

O Instituto Histórico e Geográfico de Caxias, também denominado de Casa de Cesar Marques (em homenagem ao historiador de nossa cidade), atualmente localizada próximo a antiga estação ferroviária de Caxias, é uma instituição no qual abriga um vasto acervo documental, cultural, jornais, revistas, fotografias, livros raros a respeito de nossa cidade e

até mesmo de nosso país. Sua fundação se deu em dezembro de 2003 e desde então vem contribuindo de maneira significativa, uma vez que é uma associação aberta ao público.

A seguir tabelas que apresentam os documentos existentes no IHGC. Sendo importante frisar que no que diz respeito as fotografias a associação contém mais de duas mil fotos entre antigas e atuais divididas nas pastas de sociabilidade, urbanismo, bandas musicais, times de futebol e personalidades caxiense, muitas delas registros de Sinésio Santos.

BIBLIOTECA MARIA DAS MERCÊS DA SILVA LIMA – PASTA 01		
Nº	TIPO DE DOCUMENTO	PASTAS
1	Jornal do Commercio (Caxias, 12/04/1919)	PASTA 1
2	Jornal do Commercio (Caxias, 24/03/1920)	PASTA 1
3	Escritura de Instalação da Vila de Caxias das Aldeias Altas	PASTA 4
4	Artigo da professora Joana Batista: “O poder dos trilhos: a trajetória do trem em Caxias no final do século XIX até a década de 1920”	PASTA 4
5	A princesa do Sertão Maranhense – cidade civicamente cultural – Caxias/MA	PASTA 5
6	Escritura da criação da Vila de Caxias	PASTA 5
7	Caxias histórica	PASTA 5
8	Poesia “Caxias” de Afonso Cunha	PASTA 6
9	Relação dos jornais que circulam e circularam em Caxias	PASTA 6
11	Mapas temáticos – Caxias: nossa história, nosso futuro	PASTA 8

Tabela 1- Seleção de fontes do acervo do IHGC

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Caxias, 2019.

A tabela acima, apresenta documentações disponíveis no IHGC, que vai desde os jornais do comércio aos Mapas temáticos de Caxias. O uso dos jornais no ensino de História possibilitaria o conhecimento dos alunos referentes ao cotidiano da cidade, através de uma seleção de aspectos, tornaria a aula bem mais diversificada e interessante, além disso, demonstrar o jornal enquanto meio de comunicação, dando ênfase na evolução em que estes tiveram ao longo do tempo.

O acervo do IHGC como demonstrado em tabela, tem uma variedade de documentos que perspectivam a fundação da cidade, a cultura, a importância da estação ferroviária, além desses, documentos primários que torna possível aulas com variadas temáticas referente a história local baseada em fontes.

A tabela 2 é referente a livros encontrados durante a visita ao IHGC. As temáticas abordadas pelas obras, possibilitariam o uso em sala de aula no âmbito do ensino de história local.

Título	Autor
Arca de Memórias	Jacques Inandy Medeiros
Aconteceu em Caxias (relatos históricos)	Francisco Caldas Medeiros
Caxias no Tempo das Aldeias Altas	Pe. Cláudio Melo
Caxias Maranhão Brasil	Algumas de suas histórias
Caxias das Aldeias Altas subsídios para sua história	Milson Coutinho
Caxias memórias, histórias e outros saberes	Salânia Maria Barbosa Melo, Joana Batista de Sousa, Denise Cristina da Silva Campos Salazar.
Cartografias Invisíveis Saberes e sentires de Caxias	Isaac Gonçalves Souza, Renato Lourenço de Menezes, Jotônio Moreira Vianna
Caxienses Ilustres	Milson Coutinho
Catálogo Histórico da Imprensa Caxiense: do Preto ao Prego 1833-2007	Quincas Vilaneto
Causos de Caxias	Firmino Antônio Freitas Soares, Rodrigo Otávio Baima Pereira
Do Incontido Orgulho de ser caxiense	Edmilson Sanches
Ecos da Escravidão Memória e “imagens identitárias” de indivíduos negros em Caxias Maranhão (1980-2000)	Francinaldo de Jesus Moraes
Efemérides Caxienses	Arthur Almada Lima Filho
Fragmentos da História Política de Caxias e do Maranhão	Jacques Inandy Medeiros
Largo do Rosário	Firmino Freitas
Memórias de Caxias Cada rua, sua história	Antônio José B. de Albuquerque
Reminiscência Século XX em tempos de Caxias	José Antunes
Esquinas do tempo e narrativas de Caxias	Salânia Maria Barbosa Melo, Joana Batista de Sousa, Denise Cristina da Silva Campos Salazar
Percorrendo beco travessas feitos e olhares das histórias de Caxias	Jordânia Maria Pessoa, Salânia Maria Barbosa Melo

Tabela 2 - Livros catalogados no acervo do IHGC

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Caxias, 2019.

No que concerne aos livros catalogados no IHGC, a tabela 2 contém diferentes títulos que podem servir de aporte teórico para os docentes pois trata da história de Caxias, uma vez que foram produzidos através de longas pesquisas por historiadores e intelectuais da cidade. Como observado, as temáticas perpassam desde as memórias, a relatos históricos, escravidão e aspectos políticos. O uso destes em sala de aula, possibilitaria o conhecimento dos alunos referente a história do município nas suas variadas dimensões, além de proporcionar o conhecimento da literatura escrita sobre o mesmo.

OUTRO GUARDIÃO DAS MEMÓRIAS DA PRINCESA II: ACADEMIA SERTANEJA DE LETRAS, EDUCAÇÃO E ARTES DO MARANHÃO

A Academia Sertaneja de Letras, Educação e Artes do Maranhão – ASLEAMA, é uma associação cultural fundada no ano de 2011 pelo então falecido Professor Manoel de Páscoa também chamado de Passinho, essa instituição homenageia Teixeira Mendes, um dos ilustres caxienses conhecido a nível nacional, pois este idealizou o lema “*Ordem e Progresso*” na bandeira do Brasil após a proclamação da república.

Assim como o IHGC, a mesma também é aberta ao público, porém não possui uma biblioteca catalogada devido a diversos fatores, mesmo diante de algumas limitações possui um acervo importante para o estudo da história da cidade. A seguir tabela dos jornais e livros encontrados na instituição.

Títulos	Autor
Aconteceu em Caxias (relatos históricos)	Francisco Caldas Medeiros
A Balaiada	Rodrigo Otávio
Caxias no Tempo das Aldeias Altas	Pe Cláudio Melo
Caxias das Aldeias Altas subsídios para a sua História	Mailson Coutinho
Cartografias Invisíveis Saberes sentires de Caxias	Isaac Gonçalves Sousa, Renato Lourenço de Meneses, Jotônio Moreira Vianna

Tabela 3 - Acervo ASLEAMA - Jornais e livros

Fonte: Acervo ASLEAMA, 2019.

A tabela 3 apresenta diferentes títulos de obras poéticas que tratam a história da cidade, por meio de aspectos variados, tais como as ruas e os poetas ilustres. Através desse gênero textual é possível trabalhar diferentes características de Caxias por meio de uma metodologia que privilegie os poetas caxienses e suas produções. Além da possibilidade de conhecer a história e a cultura a nível estadual, por meio da obra de Wilson Marques

OUTRO GUARDIÃO DAS MEMÓRIAS DA PRINCESA III: MEMORIAL DA BALAIADA

O Memorial da Balaiada é uma instituição cultural fundada no ano de 2004 e como o próprio nome faz menção ao seu objetivo de preservar o material proveniente da Guerra da Balaiada, tendo sua localização nas imediações do antigo quartel da revolta. O acervo material do museu é rico, sendo parte dos objetos encontrados no ano de 1997 durante

o processo de escavação e os demais objetos frutos de doação, tais como livros, piano, mesa, cadeira, quadros, tapetes, maquetes.

O museu é aberto à visitação de diversos públicos e sua biblioteca também, sendo a maioria dos seus livros com conteúdo referente à Balaiada, contendo também livros presentes também no instituto.

Títulos	Autor
Aconteceu em Caxias (relatos históricos)	Francisco Caldas Medeiros
A Balaiada	Rodrigo Otávio
Caxias no Tempo das Aldeias Altas	Pe Cláudio Melo
Caxias das Aldeias Altas subsídios para a sua História	Maílson Coutinho
Cartografias Invisíveis Saberes sentires de Caxias	Isaac Gonçalves Sousa, Renato Lourenço de Menezes, Jotônio Moreira Vianna

Tabela 4 - Livros no acervo do Memorial da Balaiada

Fonte: Memorial da Balaiada, 2019.

Os livros existentes no museu em sua maioria retratam a Balaiada, museologia, sendo importante frisar a existência também diversos manuscritos do século XIX, um painel feito por Ezíquio Barros Neto denominado Caxias Ontem Hoje e vários quadros que retratam a Balaiada.

As obras disponibilizadas no museu, dão conta da importância da preservação da memória da Balaiada, importante revolta do século XIX e a preservação dos patrimônios existentes na cidade, demonstrando seu valor histórico. É de extrema importância para o ensino de história local, pois torna possível, levar os alunos a compreenderem a história da cidade, despertando a curiosidade e o conhecimento da história em que fazem parte.

OUTRO GUARDIÃO DAS MEMÓRIAS DA PRINCESA IV: ACADEMIA CAXIENSE DE LETRAS

A academia Caxiense de Letras – ACL, conhecida também Casa de Coelho Neto, fundada em 1997 mais precisamente no dia 15 de agosto e assim como as demais instituições aqui citadas, realiza ações nos âmbitos culturais e educacionais, tais como lançamento de livros, reuniões, visita de escolas. Sua biblioteca é constituída por mais de

quatro mil documentos entre, jornais, revistas, livros que abordam desde a história local até a nacional, romances, poesias todas catalogados, entretanto durante minhas visitas não conseguir ter acesso a essa catalogação, pois o sistema deu problema e ainda não havia sido reorganizado, impossibilitando o acesso e a coleta dos dados.

Por fim esse segundo capítulo abordou a relevância do ensino de história local alinhado ao conceito de memórias, apontando também os espaços e patrimônios existentes no município de Caxias, tais como as igrejas, o morro do Alecrim e por últimos os arquivos, instituições que guardam diversos documentos que podem ser usados para se trabalhar história local não somente a nível de cidade mais também a âmbito do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos permitiu conhecer também os lugares de memória, patrimônios materiais e imateriais, instituições que guardam acervos documentais que abordam a história de Caxias e também do Maranhão e parte desses acervos foram apresentados em tabelas, dentre as fontes tem-se jornais, livros, revistas, fotografias, monografias, quadros.

Diante disso, se reafirma a importância do ensino de história local e a inserção de diferentes fontes na prática docente que poderão auxiliar e inovar no contexto da sala de aula, possibilitando uma motivação tanto aos professores quanto aos alunos, ressalta-se a relevância deste trabalho em razão da catalogação de diversas fontes todas abordando as diversas histórias de Caxias, tanto pelo viés histórico como também poético.

E por fim resalto que os objetivos propostos foram todos alcançados, pois como já abordados nos parágrafos desta conclusão conseguiu-se perceber como se encontra estruturado o ensino de história local em três escolas, analisou-se as correntes historiográficas e, discutiu-se fontes históricas e mostrou-se as fontes, espaços de memórias, acervos de livros, jornais, revistas e as instituições que guardam boa partes dessas fontes.

Sendo importante salutar que mesmo com os objetivos alcançados, pretende-se seguir com esse trabalho pensando pelo viés da aplicabilidade dos acervos aqui apresentados, ou seja, a pesquisa seguirá pensando pelo viés metodológico das fontes históricas nesse município.

REFERÊNCIAS

ALAVA Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo à novas práticas profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, E. S. Compartilhar memórias, interligar saberes: o patrimônio cultural de Caxias para além de pedra e cal. In: Salânia Maria Barbosa Melo; Joana Batista de Souza; Denise Cristina da S. C. Salazar. (Org.). **Esquinas do tempo e narrativas de Caxias**. 1ed. Teresina: EDUPFI, 2017, v. 1, p. 69-108.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AZEVEDO, C.B; STAMATTO, M. I.S. **Teoria historiográfica e pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, Natal, v..3, n.6, p 703-728, dez.2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF.1997.

CANIATO, Rodolpho. **Com Ciência na Educação**. 3 reimpressões. Campinas: São Paulo. Papyrus,1997.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DOROTÉIO, Patricia K. S. Santos. **Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **“A importância das novas tecnologias no ensino de História”** ..In Universa, Brasília, nº 1, p. 125-137, fevereiro de 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São PAULO: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. HÜTHER, Sabrina Fabiola. **“Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem”**. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari – Univates. 2016.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. **“Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem”**. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari – Univates. 2016.

LITZ, V.G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Estadual do Paraná,2009 a. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov./portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>>.Acesso em 20 de agosto de 2019.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: Conceitos,Práticas e Propostas**. Editora Contexto: São Paulo,2010.

MIRANDA, G.L. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Sisifo/ Revista de Ciências da Educação, n.3, p 41-50, maio/Ago,2007.

NIKITIUK, Sonia. **A História local como instrumento como instrumento de formação**.https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370148628_ARQUIVO_HISTORIALOCALEIDENTIDADE-SNH2013ALTERADO.pdf Disponível em: Acesso em: 18. out.2019.

MORAIS, S. S. G.; SANTOS, M. S. G. Educação patrimonial e memória: história local como fonte de produção do saber. In: Salânia Maria Barbosa Melo, Joana Batista de Souza, Denise Cristina da S. C. Salazar. (Org.). **Esquinas do tempo e narrativas de Caxias**. 01ed.Teresina -PI: EDUFPI, 2017, v. 01,

p. 21-501.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993, pp. 07 – 28.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes da educação básica de história. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2019.

PESAVENTO, S. J.. **Memória, História e cidade**. Lugares no tempo, momentos no espaço. Artcultura Revista do Nehac, Universidade Fed de Uberlândia, v. 4, n.4, p. 23-35, 2002.

SCHIMIDT, M. A. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHIMIDT, M. A; GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica dos alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

TOLEDO, Maria A.L.T. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 743-758, 2010.

CAPÍTULO 2

MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO EM UMA MOSTRA CULTURAL: EXPERIÊNCIA E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Bruna Caroline Niero

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná.
<http://lattes.cnpq.br/2920227352442510>

Magda Madalena Tuma

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná.
<http://lattes.cnpq.br/6834830723391274>

RESUMO: O Ensino de História articulado à música tem na ação docente uma via fundamental para a formação integral dos sujeitos. Assim, reconhecer os significados dados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à experiência da articulação da música ao Ensino de História para uma Mostra Cultural e se neste movimento a música se constituiu como documento histórico é o objetivo deste estudo. Tendo por referência uma Mostra Cultural realizada em junho de 2018 em uma escola pública municipal, analisamos a perspectiva de dez professoras e duas gestoras, expressas por meio de narrativas em questionário. O estudo foi realizado em abordagem qualitativa tendo por referência teórica Rüsen (2010), Hermeto (2012), Abud (2005), dentre outros autores. Constatamos que, mesmo com a presença significativa de conteúdos históricos a articulação da música ao Ensino de História ocorreu de forma pouco expressiva e que no contexto a música não

adquiriu a condição de documento histórico.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Fundamental; Ensino de História; Música.

MUSIC AS A HISTORICAL DOCUMENT IN A CULTURAL EXHIBITION: EXPERIENCE AND MEANINGS FOR TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The teaching of History linked to music has in the teaching action a fundamental way for the integral formation of subjects. Recognizing the meanings given by teachers from the first years of Elementary School to the experience of the articulation between music and the Teaching of History in a Cultural Exhibition and whether movement the music constituted itself as a historical document is the objective of this study. Based on a Cultural Exhibition held in June 2018 at a municipal public school, we analyzed the perspective of ten teachers and two managers, expressed through questionnaire narratives. The study was carried out in a qualitative approach with theoretical reference Rüsen (2010), Hermeto (2012), Abud (2005), among other authors. We found that, even with the presence of historical content, the articulation of music with the Teaching of History occurred in an insignificant way and that in the context music did not acquire the condition of a historical document.

KEYWORDS: Elementary School; History teaching; Music.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da

pesquisa realizada em Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido a partir da seguinte questão: é possível ao professor dos Anos iniciais fazer um trabalho significativo na inter-relação da Música com a História? Tal questionamento nos remeteu aos significados dados por professoras dos Anos Iniciais à experiência da articulação da música ao Ensino de História para uma Mostra Cultural realizada em uma escola pública municipal no ano de 2018 e se neste movimento a música se constituiu como documento histórico. Ao ser o ensino de música na educação básica obrigatório por lei, mesmo sem recomendações claras acerca de quem deve ensinar música na escola, o que se percebe na realidade escolar é a música sendo utilizada como recurso para atividades da rotina, celebração de datas comemorativas, ilustração de determinado conteúdo ou como recurso para o ensino de outra disciplina e não como uma área de conhecimento, por meio da qual a criança se desenvolve cognitivamente em contexto sociocultural.

Aliado a tal entendimento e considerando as possibilidades da articulação da música à História em ações pedagógicas que podem transformar a música em documento histórico, foi este estudo realizado com o objetivo de reconhecer se as opções pedagógicas levaram à superação, ainda que minimamente, da condição, no caso da História, de memorização de personagens e datas e da música no que se refere ao enfoque restrito à ilustração. As narrativas das professoras e gestores sobre os significados que atribuem às áreas do conhecimento para um trabalho significativo no contexto da Mostra Cultural, foram as fontes analisadas neste estudo, tanto em suas especificidades quanto na articulação das mesmas.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E REFERENCIAIS

A metodologia aconteceu tendo por base a pesquisa bibliográfica e o uso do instrumento questionário para a coleta das narrativas dos docentes que participaram do evento. Tais fontes foram analisadas em abordagem qualitativa por meio da interpretação das memórias registradas em narrativas de 10 professoras e dois gestores. Situada na zona leste do município, a Escola que designaremos como Escola Música foi criada em 1984 e atualmente com 36 professores atende a 144 alunos no turno da manhã em turmas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização e 143 alunos no turno tarde em turmas de P4, P5 e 1º, 2º anos do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização; e no período da noite atende 10 alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Definido o campo e tendo a Música no Ensino de História como foco da análise, optamos pelo uso do instrumento questionário, o qual foi aplicado para os professores e gestores que coordenaram, organizaram, aplicaram e montaram os variados momentos da Mostra. As narrativas destes sujeitos foram entendidas como aquelas que nos trariam elementos “[...] mediante relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas [que] contam histórias de experiências compartilhadas

de silenciamento e exclusão” (COSTA et al, 2002, p.106).

O questionário entregue aos professores e gestores em setembro após visita à escola para apresentação do projeto foi composto por 5 Seções: A. Dados de identificação; B. Formação educacional; C. Sobre os conteúdos escolares; D. Sobre a música e história nos Anos Iniciais e D. Sobre a Mostra Cultural. Totalizando 28 perguntas este instrumento foi aplicado para 21 professores e dois (2) gestores (Diretora e vice-diretora). Deste quantitativo tivemos retorno de 10 questionários de professoras e dois de gestoras. Tal instrumento oportunizou o reconhecimento do “lugar” da música e da História no trabalho pedagógico em sala de aula e aproximação aos significados atribuídos pelos sujeitos ao ensino de música, de história e sobre a articulação de ambos para uma Mostra Cultural.

As narrativas foram entendidas como aquelas que envolvem a memória consciente e a interpretação do passado e que:

[...] são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor [...] são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas (RÜSEN, 2010, p.80).

Na interpretação das narrativas consideramos que mesmo utilizando um instrumento de análise que era o questionário, temos nele uma tensão trazida pela presença da “[...] dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p.120).

Entendemos que a narrativa escrita ao ser elaborada colocou os participantes (professoras e gestoras) em uma situação de rememoração no que se refere à ‘Mostra’ e que, mesmo sendo esta narrativa materializada por meio de questionário, não buscamos definições objetivas na consideração de que a memória contém omissões, esquecimentos, ressentimentos e silêncios (POLLAK, 1989), o que compromete a imparcialidade e a exatidão. Além disto, pelo distanciamento entre entrevistador e entrevistados (entre eles há um instrumento) que são sujeitos culturalmente constituídos e contextualmente situados, há jogos de poder e representações na comunicação (SILVEIRA, 2002).

Diante do exposto, nos situamos na abordagem qualitativa ao focarmos a interpretação de significados contidos em narrativas, tendo clareza de que a aproximação ao cotidiano da escola foi comprometida, pois o evento em seu processo havia acontecido no primeiro semestre, o que repercutiu em perdas ocorridas por nossa ausência nos movimentos de elaboração e reelaboração dos conhecimentos, atitudes, modos de ver e sentir a realidade apresentada pelos professores e alunos no processo de construção da Mostra Cultural, gerando reduzida observação dos modos de organização e de situações relacionadas ao “[...] complexo interacional. Onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, p.41, 1995).

A questão de que muitos professores atribuem à não efetivação dos trabalhos com a

Música e o Ensino de História em sala de aula ao fato de não terem a formação específica nas áreas, fez parte deste estudo no reconhecimento de que mesmo sendo ‘desejada’ a formação em Música e História, não será a ausência das mesmas o que impedirá sua realização em nos Anos Iniciais, sendo importante no processo a formação continuada e também a disponibilidade do profissional para a busca do conhecimento das especificidades pois a “[...] intencionalidade do professor em buscar a ampliação de sua percepção musical para o conhecimento do contexto de produção e da circulação da música ou gênero que pretende trabalhar, é fundamental” (HERMETO, 2012, p.18).

No que se refere à História, Tuma (2014) alerta para o fato de que há poucas situações para o exercício da reflexão e discussão pelos professores sobre a prática cotidiana e o reconhecimento dos limites de sua formação teórica, o que prejudica a ampliação da interpretação de seu ‘agir’ perante as exigências que se apresentam com os avanços tecnológicos e outras demandas da sociedade atual para o Ensino de História.

O ensino da Música ao trazer possibilidades de acesso a expressões de diversos gêneros e culturas, oportuniza a criação, imaginação, expressão e comunicação aos alunos e a partir de suas referências pessoais. Neste sentido, no ensino da Música o professor “[...] deve respeitar a forma espontânea como a criança se expressa musicalmente, dar oportunidade ao aluno de explorar o universo sonoro e musical e, aos poucos fazer intervenções, para que a criança possa descobrir e construir o seu conhecimento musical” (CAMARGO, 2009, p.11). A autora ainda alerta que para desenvolver a sensibilização sonora das crianças o repertório deve trazer a diversidade musical presente em músicas de diferentes ritmos, timbres, melodias, dinâmicas, etc.

No que se refere à articulação do Ensino de História à música há de se considerar as “[...] várias manifestações e estilos musicais dentro da sua época, da cena musical na qual está inserida, sem consagrar e reproduzir hierarquias de valores herdadas ou transformar o gosto pessoal em medida para a crítica histórica” (NAPOLITANO, 2005, p.8). Para o autor, a música ajuda a pensar a sociedade e a história quando se considera “[...] a experiência musical [como] o espaço de um exercício de ‘liberdade’ criativa e de comportamento, ao mesmo tempo em que se busca a ‘autenticidade’ das formas culturais e musicais” (NAPOLITANO; 2005, P.13). Na mesma perspectiva Abud (2005) também contribui considerando que:

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdo (ABUD, 2005, p.315).

O que os dois autores indicam é reforçado no entendimento de que:

A nova concepção de documento, que explicita sua utilização para muito além de mera função de ilustração e/ou motivação, aponta para o redirecionamento

da atividade didática do professor como condutor do processo ensino-aprendizagem. Em contato com os documentos, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re) significarem no cotidiano vivido as marcas do passado (ANDRADE, 2007, p.235).

Assim, superar a presença da música como recurso ilustrativo no Ensino de História remete à intencionalidade de trabalho no qual se estuda o contexto de produção e da veiculação de determinada música, para que em sua análise e interpretação adquira a condição de documento histórico, o que para Hermeto (2012) exige compreender que:

O ensino de história na atualidade tem como objetivo a formação de capacidades de leitura de mundo, e o uso de música neste ensino supõe que ela seja mais do que um mero elemento ilustrativo, mas que o professor ao utilizá-la possibilite aos alunos processos de leitura e interpretação da música enquanto produto cultural, explorando suas especificidades de linguagem e sua inserção na dinâmica social (HERMETO 2012, p.21).

Hermeto (2012) explica que a música pode ser considerada como um recurso didático no ensino de História ao lançarmos questões históricas sobre a canção, pois, toda produção humana pode ser considerada um documento histórico, dependendo do olhar que a ela é lançado e do tratamento como documento que advém de uma produção cultural (música) e demanda um olhar crítico e problematizador. Assim, para este estudo, a música foi entendida como expressão da cultura que ao ser articulada ao Ensino de História trará visibilidade a “[...] representações, [que] não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma realidade social é pensada e construída” (ABUD, 2005, p.312).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise da **Mostra Cultural** constatamos, inicialmente, que a escola tinha a intenção de que esta acontecesse de forma interdisciplinar, na composição dos estudos regionais e apresentação coreografada de músicas representativas dos estados estudados, contemplando assim diferentes áreas do conhecimento. A escolha das músicas encenadas geraram a questão sobre qual tratamento as professoras visavam dar à música na relação com a História. Como resultado constatou-se que em nenhuma das narrativas das professoras havia clareza sobre este intento, mesmo sendo este projeto de evento (Mostra Cultural) composto em grande parte por conteúdos relacionados à disciplina de História. Este afastamento das professoras da compreensão de que a música pode adquirir a condição de fonte histórica além de se distanciar das discussões historiográficas e do Ensino de História, também não se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de

1997 onde consta que:

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica. (PCN, 1997, p.26)

Em relação aos critérios de seleção das músicas, obtivemos poucas respostas se restringindo estas ao teor explicitado por *P1*: “[...] música originária da região trabalhada” e por *P2*: “[...] cada professor tinha que escolher uma música típica da região que trabalharia, montar uma coreografia e ensinar às crianças os passos para que estas apresentassem no dia da Mostra”. Tais narrativas confirmaram que a escolha se pautou no critério de que a música seria relacionada a determinada região do país. As demais professoras comentaram superficialmente a questão e nenhuma delas indicou a música escolhida. O que se evidenciou foi o silenciamento e omissão nas respostas ao questionário, permeada pela restrição ao fato em si e por certo imediatismo na reflexão sobre o realizado, o que pode ter sido gerado tanto pela ‘pressão’ que o instrumento carrega em si, mas também, por questões subjetivas que incluem as falhas no processo de memorização.

Ciente das dificuldades para a análise da dimensão adquirida pela música em prática pedagógica significativa que lhe atribua a condição de um documento histórico, na seção do questionário destinada à questões sobre o Ensino de História, observamos que, apesar das professoras mencionarem nas respostas a importância da disciplina na formação da identidade dos alunos por meio da história de vida, da história local, regional e nacional, permanece a concepção de que é necessário um contato prévio com as disciplinas de Matemática e Português para o Ensino de História, demonstrando que não entendem que, a criança, desde o momento em que nasce experimenta o tempo e o espaço, sendo que ao se articular a experiência de vida ao conhecimento histórico há abertura para possibilidades de aprendizagens que contribuem desde cedo para a formação da consciência histórica por parte dos educandos.

Analisando a parte do questionário destinada ao ensino da Música percebemos que entendem a importância da música restrita à ilustração de conteúdos de outras áreas de conhecimento ou como instrumento para motivar e tornar as aulas mais interessantes, de forma que ainda não reconhecem sua importância como documento que amplia análise e conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento.

No quinto bloco referente à Mostra Cultural em si, constata-se que houve envolvimento de toda a escola durante o 1º semestre e articulado aos conteúdos curriculares dos bimestres. A escolha da temática norteadora ocorreu em reunião pedagógica no início do ano letivo, por meio de estudos/debates para definição do tema gerador: (A cultura das Regiões Brasileiras).

A partir da escolha do tema, cada professora da escola (regentes, TGD, projeto de

Leitura, projeto de história, etc.) participou conforme sua condição e conteúdo. A escolha da música a ser coreografada e ensaiada para apresentação ficou sob a responsabilidade de cada professora regente que em sua turma trabalhou com uma região brasileira e a música representativa desta região articulada aos conteúdos dos bimestres. Esta situação demonstrou que o professor tem que apresentar múltiplas habilidades e conhecimentos e que o especialista em música e arte ainda não tem presença na escola.

Analisando a importância atribuída à música na mostra, quatro das professoras (P4, P6, P8 e P10), destacaram a utilização da música na finalização do trabalho como parte de um “fechamento emocionante” (P6). As demais respostas consideram a relevância da música para ampliar o repertório cultural (P1, P7); para conhecer a região estudada (P2, P3); e por fim, duas afirmaram que a música permite que os conteúdos sejam vistos de forma atrativa e prática (P1, P9). Exemplificando, temos a fala da professora que afirma:

[...] a música vem para finalizar todo aquele trabalho (escrito ou de construção) realizado dentro ou fora de sala de aula, é um momento em que os alunos irão apresentar a importância da dança (música) na região pelo qual eles estudaram (conheceram/aprenderam) (P8, 2018).

Para P9 a música na Mostra Cultural é importante por “[...] deixar mais real e prático os conteúdos trabalhados, para que haja associação com a realidade na qual o aluno está inserido”. Logo, concluímos com as respostas obtidas sobre o ensino de música, que para a maioria das professoras esta é compreendida como recurso ilustrativo na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

Ao apresentarem a música como ‘ilustração’ de determinado conteúdo, o que acontece em todas as disciplinas, no que se refere ao Ensino de História, se constata que o tratamento como documento histórico é quase inexistente, ou seja, é como se tivessem trabalhado durante o semestre a cultura indígena apresentando ao final uma música indígena apenas para a audição pelos os alunos, sem nenhuma articulação cultural e histórica, além daquela que subjetivamente o aluno realizou. Isso acontece porque:

[...] as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos (NAPOLITANO, 2006, p. 236).

Quando questionadas sobre as principais estratégias utilizadas para um trabalho efetivo com a música, nos deparamos com a repetição das seguintes estratégias: pesquisa da biografia e história de vida dos compositores / intérpretes e apresentação da música por meio de vídeos para introduzir a coreografia e ensaio, o que demonstrou o potencial da música para trabalhos que fossem além da ilustração.

Tal intento explica nosso entendimento da música como documento histórico ‘quase inexistiu’ ao se restringirem a estudos sobre o autor o que é finalizado pela leitura e

interpretação da letra da música, sem aprofundamento sobre o contexto histórico e cultural da região em estudo. Para que a música assuma caráter de documento histórico, mais do que apresentá-la à turma, é necessário buscar informações e compreender o circuito de comunicações que envolve o processo no qual se desencadeia a produção e o consumo da música no que se refere: ao cancionista, performes, indústria fonográfica, as capas de álbuns, os mediadores culturais e os meios de comunicação.

Mesmo com a restrita exemplificação das professoras sobre a metodologia, isto é, se englobaram ou não o contexto de produção e veiculação das músicas à finalidade pedagógica da Mostra, se constata movimento que visa o tratamento da música na condição de documento histórico. Tal afirmativa se apoia no indicado por *P1* na questão 13 (bloco E) quando explica que a música foi relacionada ao Ensino de História para trazer: “A cultura histórica do gaúcho, vídeos explicativos e pesquisa bibliográfica” e na resposta da questão 14 (bloco E) sobre a articulação de música e história, quando pontua: “[...] escolhemos a música típica da região por meio de votação e pesquisa das raízes culturais do povo” (*P1*).

No início da análise, a partir de posicionamentos como de *P1*, tínhamos a expectativa de que a música fora entendida como documento histórico, o que não se afirmou ao indicarem as professoras em suas explicações a presença de atividades como: “assistiram aos vídeos, escolheram a música, observamos a coreografia através do vídeo, leitura e interpretação da letra da música” (*P6*). Tais atividades não indicam tratamento da canção como documento histórico, pois, representa o que Abud (2005, p.313), considera como “[...] o tratamento que tem sido dado a tais letras é no máximo o que se daria a um documento literário”.

Na tentativa de superar esta condição buscamos elementos no relato de *P1* que explicita atividades como: “[...] apresentar a canção, trabalhar a letra, estudo das palavras chaves, ilustração artística, pesquisa da origem da canção e cantor, ensaios semanais e elaboração de trajes típicos”. Apresentando movimento para a superação da música como documento literário ao buscar a origem da canção e do cantor, ainda permanece com “[...] a crença de que o sentido histórico da canção estaria restrito ao seu conteúdo verbal, muitas vezes tomado em si mesmo e apartado da estrutura musical que lhe acompanha, e como experiência estética, lhe é inseparável” (NAPOLITANO, 2006, p. 236). Há ainda a falta de abordagens que para Hermeto (2012) contemplariam questões sobre a música como uma narrativa histórica que informa sobre determinado contexto e sobre as dimensões contempladas. Ou seja, em alguns momentos foram realizadas análises que contemplaram parcialmente um ou outro elemento: 1. material - relação entre o suporte e o tipo de linguagem; 2. descritivo - tema e o objeto da narrativa; 3. explicativo - abordagem do tema e a versão construída sobre o objeto (interpretação); 4. dialógico - referências com o qual o texto dialoga pela pesquisa e 5. cultural - a dimensão sensível onde se identifica os sentimentos e afetos diante da produção e recepção daquele texto.

Entendemos que *P1* realiza trabalho que traz claramente a predisposição para a

realização de estudo com a música articulada a História que se aproxima do preconizado para o Ensino de História articulado a diferentes linguagens como a música, mas no conjunto do realizado para a Mostra Cultural, constata-se a permanência do caráter ilustrativo dos conteúdos, com movimentos restritos para aproximação à história e cultura local, mantendo-se a música como parte de recursos motivadores e ilustrativos dos conteúdos. Acontecendo a dimensão explicativa ao ser associada a canção à temática ‘região’ com letra e música relacionada á mesma, não se tem abordagem suficiente para dar á música a condição de fonte histórica.

Entretanto, há evidências de que trabalhos que aproximaram a música da região à condição de documento histórico aconteceram, o que pode ser observado tanto na fala de *P1* como já apontamos e de *P5* quando explica que:

[...] como fiquei com a região Sudeste, e era necessário trabalhar tudo (comida, roupa, cultura, arte, música, etc.) dessa região, utilizamos o samba para trabalhar conteúdos, por exemplo, de biografia com a pesquisa da história de vida dos principais sambistas brasileiros, como: Cartola, Carmem Miranda, etc.”.

O que buscamos nesta análise foi baseado em parâmetros que trazem para o trabalho com música como documento histórico o reconhecimento do “[...] documento como construção histórica [...] resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou” (ANDRADE, 2007, p.233), que precisa ser interpretado a partir da identificação dos “[...] elementos: gênero, suporte, origem, data, autoria, conteúdo referente, acervo” (NAPOLITANO, 2006, p.269), o que terá como procedimentos a observação, descrição, comparação e análise (ANDRADE, 2007). Nesta perspectiva, reiteramos neste estudo, que a música na Mostra Cultural não assumiu o caráter de documento histórico pela ausência da “[...] crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu ‘testemunho’) e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico) (NAPOLITANO, 2006, p.266). O que encontramos foram movimentos de busca restrito a pequena parcela das professoras para esta condição, sendo o tratamento dado à música na inter-relação com a história insuficiente para sua constituição como documento, em meio a indícios de que as professoras reconhecem a ‘falta’ de fundamento para ações que propiciariam este tipo de trabalho.

4 | CONCLUSÃO

No percurso deste estudo constatamos em uma escola pública municipal dos Anos Iniciais que mesmo sendo obrigatório o ensino de música nas escolas desde 2008, há falhas na interpretação de quem é responsável por este ensino nas escolas, o que se respalda na atribuição desta função ao professor regente, que não possui formação especializada

na área, e em muitos casos, em nenhuma disciplina que contemple este conteúdo em sua formação inicial.

Entretanto, consideramos que permanece a possibilidade de realização de um trabalho efetivo com música nos Anos Iniciais, desde que o professor esteja disposto a buscar alternativas, o que constatamos como movimento crescente dentre os professores.

Associando o Ensino de Música ao Ensino de História, buscou-se compreender se a música adquiriu caráter de documento histórico na realização de atividades que resultaram em uma Mostra cultural. Ao final, reconhecemos que tal condição não pode ser afirmada, pois, as narrativas obtidas por meio do questionário demonstraram que apesar das intenções e movimentos de algumas para estudos com a letra da música, com a história de vida do compositor, dentre outras estratégias, a música permaneceu apenas como recurso ilustrativo da temática abordada por cada turma no Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Caderno Cedes, Campinas**, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **O ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 231 – 237.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : história, geografia. Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em: 18 fev/2019.

CAMARGO, Karina Fontanella Góss. **MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo**. **Maringá: UEM**, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel E.; WORTMANN, Maria Lúcia C.; FISCHER, Rosa M. Bueno; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235 -289.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel E.; WORTMANN, Maria Lúcia C.; FISCHER, Rosa M. Bueno; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

TUMA, Magda Madalena. **Narrativas de Professoras no coletivo e a formação da consciência histórica**: Repercussões para o Ensino de História na relação com os artefatos tecnológicos. Relatório final de pós-doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-doutorado – FEUSP. 2014.

CAPÍTULO 3

PENSAR A HISTÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS E PROPOSTAS

Data de aceite: 04/01/2021

Jean Carlos Moreno

Universidade Estadual do Norte do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6248251258332201>

RESUMO: O presente capítulo situa alguns desafios e propostas em relação ao ensino escolar de História na contemporaneidade. Detecta a possível indiferença dos estudantes à aprendizagem histórica tradicional e, a partir daí, apontar algumas condições de superação. Entre as proposições estão: considerar os alunos como sujeitos sociais; ter consciência de que os conteúdos escolares são selecionados dentre muitas possibilidades e estabelecer critérios para a escolha das narrativas a serem trabalhadas nas escolas; levar em conta alguns avanços da historiografia como o exercício de alteridade em relação ao passado e o trabalho com as fontes históricas; impregnar a relação educativa de sentido e experiência; oferecer uma diversidade didática, a partir do trabalho com as diferentes linguagens e levar em conta a espiralidade do conhecimento a partir de critérios de progressão da aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de História; Experiência; Espiralidade do conhecimento.

ENVISIONING HISTORY TEACHING IN SCHOOLS: CHALLENGES AND PROPOSITIONS

ABSTRACT: The current chapter points to some challenges and propositions related to History teaching in contemporary times, detecting the possibility that students may be indifferent to traditional ways of learning History and, from there on, listing some conditions to overcome this situation. Among the propositions are the following: considering students as social subjects; being aware that school subjects are selected from a pool of many alternative topics, and then establishing criteria for choosing narratives that ought to be used in school teaching; taking into consideration advancements in historiography as an exercise for practicing otherness in relation to the past and to historical sources; imbuing the learning relations with significance and experience; offering a didactic diversity that stems from working with different languages and taking into account the spirality of knowledge from learning progression criteria.

KEYWORDS: History teaching; Experience; Spirality of knowledge.

INTRODUÇÃO

Pensar qualquer proposta educativa não é tarefa fácil. Principalmente por que a escolarização se tornou um fenômeno de massas, como o futebol, no Brasil, que movimenta paixões em que cada indivíduo é um técnico, um analista ou estrategista que tem soluções para os problemas de seu time

ou de sua seleção. Resolvida a questão da falta de escolas, todos os brasileiros estarão envolvidos, seja como profissionais, como pais ou como alunos no processo de educação formal e terão direito a manifestar sua opinião, exigir e colaborar para o aperfeiçoamento desta grande conquista da humanidade que é a escolarização. Cabe a nós, que escolhemos nos dedicar mais intensamente a este campo, chamar a atenção para a amplitude do tema da educação escolar, posto que ela é inseparável da nossa análise da realidade, das nossas utopias, da nossa concepção de ciência, de conhecimento, etc.

Neste pequeno capítulo nos propomos, então, a apresentar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de História, sem a intenção de esgotar o assunto. No decorrer do texto damos algumas indicações de alternativas metodológicas, cientes de que, em última instância, é ao professor que cabe decidir qual a melhor estratégia para a realidade da sua sala de aula.

SITUANDO O PROBLEMA

A decisão de ensinar História nas escolas, de maneira semelhante à que conhecemos hoje, é concomitante ao processo de “invenção” da escola, que se deu na Europa, a partir do início do século XIX. A intenção explícita do ensino desta disciplina era o de criar um sentimento coletivo de pertença a uma Nação, cuja origem mítica, confirmava o porvir brilhante destinado a todos que se engajassem nesse projeto.

No Brasil, principalmente a partir da Proclamação da República, o caminho foi semelhante. No ensino primário demonstravam-se as qualidades e os feitos dos grandes homens, celebravam-se datas, os marcos fundamentais da nação e os seus símbolos. Nos níveis mais avançados, apresentava-se a história da “civilização”, cujo ápice seria a Europa, da qual o Brasil recebera a herança dos costumes civilizados e à qual se igualaria, mantendo a caminhada rumo ao progresso.

Embora nesse período já se constituíssem inúmeros debates em torno dos métodos de ensino, a ênfase na transmissão de saberes prontos e acabados acabou se estabelecendo. Uma tradição, de longa duração, de conceber as aulas de História como monólogos do professor - e do livro didático – em torno de verdades que seria preciso “passar” aos alunos se perpetuaria, pois os objetivos do ensino também pouco mudariam, na prática. O papel esperado do aluno neste contexto seria a repetição e a memorização. Tendo por objeto a política oficial e as batalhas, a história ensinada acabava por despertar aos alunos, em médio prazo, atitudes de distanciamento, indiferença e passividade.

Pois bem, entre nós a idéia de “cidadão participante” começou a substituir a de “cidadão-súdito”, com maior intensidade, somente a partir do início da década de 1980, com o final da ditadura militar. Neste período, buscaram-se teorias e discursos e reformularam-se currículos com o intuito de *formar consciências, denunciar a realidade injusta e superar a alienação* que a censura dos militares aos meios de comunicação proporcionava. A partir

daí algumas conquistas quanto ao conteúdo formal se fizeram, revelou-se a problemática ideológica presente no ensino de história e incluíram-se novas perspectivas, além das tradicionais, para explicar os fatos.

No entanto, percebe-se ainda, quase vinte anos após as reformas curriculares mencionadas, uma intensa insatisfação quanto aos resultados produzidos pelo ensino de história tanto por parte de alunos, pais, professores como da comunidade acadêmica. Muitos autores, analisando currículos, livros didáticos e práticas dos professores, têm demonstrado que houve muito mais permanências do que rupturas nas propostas concretizadas a partir do final da década de 1980. Kazumi Munakata, assim se refere ao conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide da vertente engajada ou crítica:

Valeram-se de uma história consolidada, com seus temas, períodos e personagens bem assentados, mas invertendo-lhes o significado ou reorganizando-os mediante certos conceitos como modo de produção (...) a história do vencedor com sinais trocados, continua sendo a história do vencedor (2001, p. 271).

Assim, muitas propostas “renovadas” mantiveram a organização estruturada no século XIX, com suas temporalidades, seus objetos, seu eurocentrismo. O foco permaneceu na macro-política, embora pudéssemos encontrar aqui ou lá, algumas questões sociais ou econômicas. Porém a permanência se deu com mais força, nas concepções de ‘o que é aprender’ e ‘como se aprende’. A armadilha se revelou, como diz STEPHANOU (1998), na simples “substituição de verdades”. Continuou-se a perceber a história como mera descrição do passado. Os resultados permaneceram confusos e anacrônicos. Em geral, manteve-se a constatação de que “ficam os retalhos, mas não se forma a colcha” (MENANDRO, 2001). O objetivo mínimo, qual seja o de possibilitar ao aluno uma leitura histórica do mundo, ainda continuaria muito distante.

CERRI aponta também as contradições entre as escolhas teórico-metodológicas e a prática pedagógica como fonte de insucessos nas tentativas de renovação do ensino de história: “O que leva ao fracasso muitas das tentativas não-tradicionais do ensino é, portanto, a adesão nominal a determinada corrente da moda, ou mais adequada à militância política (de direita ou esquerda), sem uma compreensão das implicações metodológicas da escolha, o que cria propostas mirabolantes que na prática não rompem o tradicionalismo” (1997, p. 139).

Assim, sabendo que detectar os problemas é inócua sem a proposição de alguma saída, elaboramos algumas sugestões, baseadas em nossa experiência, com a intenção de colaborar para o *pensar metodológico* da disciplina de História. É claro que a discussão teórica é sempre no plano do ideal (embora possa levar em conta muitos elementos concretos) e qualquer cientista social, incluindo qualquer professor, sabe que a realidade sempre vai além da teoria. Desta forma, as indicações a seguir não são um panfleto ou uma receita pronta, mas, uma contribuição para um debate, que cada professor poderá

apropriar, discutir, criticar conforme sua própria realidade.

A concepção de metodologia em voga no senso comum enfatiza as estratégias e técnicas utilizadas para facilitar o entendimento dos 'conteúdos'. A metodologia seria, assim, o *azeite da máquina*. Desta maneira, é que, em muitas escolas, ensinam-se coisas sem saber o porquê e o bom professor torna-se aquele que cria um 'método' divertido para aprender o *que se tem que aprender*. Por isso, devemos concordar com Heloísa Menandro quando considera que

Colocar roupagens novas neste absolutismo só faz com que pareçamos 'déspotas esclarecidos' usando novos recursos, técnicas e estratégias (chamadas 'novas metodologias') que disfarçam a velha metodologia de transmitir 'conteúdos' do tal saber 'sistemizado' (...) Tudo isso é ótimo, mas pode ser inócuo, se não tivermos a preocupação fundamental de fazê-lo com uma perspectiva epistemológica: encarar a questão do conhecimento e seu processo de construção (2001, p. 59-60).

Desta maneira, identificamos, junto com a autora citada, que não é apenas diversificando as atividades que se conseguirá superar os problemas que atingem o ensino de História. Aprender e ensinar implicam "a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio" (STEPHANOU, 1998, p.73). Se desejamos um cidadão que seja capaz de "decodificar a sociedade da qual faz parte, localizando-se e inserindo-se nela, estabelecendo conexões com a realidade mais imediata e aprendendo a olhar horizontes mais amplos" (PADRÓS, 2000, p. 43), entendemos como metodologia a "maneira pela qual organiza-se, seleciona-se, compõe-se e decompõe-se o conteúdo" (MENANDRO, 2001, p. 49), apreendendo conteúdo de maneira ampla como tudo aquilo que se propõe para aprendizagem.

Sabemos que todos nós, ao nos propormos ser professores, acabamos criando nossas próprias técnicas de aprendizagem, nosso 'jogo de cintura', nossas estratégias de sobrevivência dentro do espaço da sala de aula (e além dele). Mas acreditamos que a reflexão, a leitura e principalmente o exercício de auto-questionamento - no sentido de tirar o caráter de evidência das práticas e conteúdos escolares - serão sempre fortalecimento do poder de decisão do professor.

1) Considerar que os alunos não são como "cera mole"

Christian LAVILLE (1999, p. 58) nos fala de um paradoxo inerente à concepção que a maioria das pessoas têm com relação ao ensino de História: "o de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão." Os alunos, como todos os seres humanos, apropriam-se dos discursos conforme sua trajetória de vida e os valores culturais inerentes aos grupos sociais aos quais pertencem. A dimensão da apropriação, da reelaboração dos conhecimentos, possibilitada pela aquisição da

linguagem, não pode continuar sendo negligenciada. Se temos como princípio que mente e mundo são enativos (VARELA, apud DEMO, 2002), quer dizer, formam-se ao mesmo tempo e um não prescinde do outro, é preciso considerar que cada ato de percepção é ato de criação e cada ato de memória é ato de imaginação.

Esta constatação não quer dizer que a escola e o professor não tenham nenhuma influência na formação do caráter dos educandos. A educação é, e deve ser, sempre intencional. É possível através de atividades inteligentes, que mobilizem o conhecimento histórico, colocar em xeque valores ou idéias pré-concebidas e superar pensamentos simplistas e autoritários. É forçoso reconhecer também que os alunos aprendem muito com nossas posturas e percebem quando elas entram em contradição com nossos discursos.

Um conceito chave para o ensino de história, então, é a construção da *autonomia* intelectual e moral. Autonomia esta que rejeita a perspectiva de inserção na realidade apenas como terceira pessoa: daquele que consegue ver e apontar as mazelas do mundo, mas não se insere como sujeito deste processo. Neste caminho torna-se preciso rejeitar, também, aquela história que enfatizava apenas o “universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós” (PINSKY, 1988, p. 18), que, valorizando apenas o macro-econômico e a macro-política, causavam a impressão de que só se transforma a realidade através de grandes eventos e que a dimensão micro (acessível a maior parte do tempo a todos), não seria espaço de luta e transformação. Faz-se necessário mostrar que o conhecimento de que tratamos diz respeito à vida de cada um e à vida de todos e que o desejado comprometimento com seu tempo e com o outro se vive no dia-a-dia.

Desta maneira, ensinar a pensar historicamente não formará pessoas que têm exatamente o mesmo posicionamento político que o nosso, mas poderá possibilitar que cada um reflita sobre suas atitudes, entendendo melhor a sua sociedade e a responsabilidade que tem perante ela.

2) Selecionar conteúdos

Estudar toda a história humana seria impossível. Quer o professor admita ou não, ele sempre está selecionando conteúdos. Esta seleção pode estar baseada no compromisso com os avanços da ciência histórica, na tradição escolar e, no caso do Ensino Médio, nos programas requisitados para acesso ao terceiro grau pelas universidades públicas. No entanto, é preciso perceber que os conteúdos não são evidências em si mesmas, não podem ser definidos a priori. O seu recorte do programa não pode deixar de estar vinculado aos objetivos do ensino de História que devem ser traçados anteriormente. Assim, antes de se responder à pergunta “o que ensinar” deve-se pensar qual objetivo que se quer atingir.

Definindo uma perspectiva de ensino de História que visa, em última instância, o autoconhecimento - ou seja, entender a si mesmo e à sua sociedade de maneira mais ampla - não é possível continuar a perceber este ensino como mera descrição *verdadeira*

do passado. É aí que propomos juntar o olhar telescópico, do processo, do macrosocial e o microscópico dos diversos estudos de caso, do aprofundamento temático, onde se pode perceber o desenvolvimento das habilidades cognitivas com maior clareza. A meta é formar estruturas de base, sem saturar de informações, pois, como já disse Umberto Eco, “entre nenhuma informação e informação demais, o risco é ficar desinformado. Ou de selecionar informações ao acaso, o que é pior” (1995, p. 2).

De qualquer forma o problema sempre estará posto ao professor de História. O que é central? O que é periférico? Trabalhar com profundidade o reino cristão dos francos, passando por Clovis, Carlos Martel, Pepino, o Breve e Luis, o Piedoso? O desenvolvimento da noção de República em Roma? O cotidiano das primeiras fábricas no Brasil e na Europa? Todas as tramas envolvidas na Guerra dos Cem anos? O choque cultural entre os europeus e os nativos da América? Não há tempo para tudo. É preciso fazer escolhas. Ou, como disse uma vez Paulo de Tarso, “tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”.

3) **Levar em conta alguns avanços da historiografia**

Aqui se encontra um problema grave. O poder aquisitivo e as horas de trabalho são um empecilho para que o professor possa se atualizar minimamente com relação à produção historiográfica mais recente. E esta produção teria muito a contribuir para a melhoria do ensino de História. Durante o século XX a pesquisa histórica cresceu significativamente. Ampliou-se o número de academias e intensificaram-se as trocas entre os pesquisadores. Foram muitas as conquistas da História como ciência neste século. Dentre tantas conquistas, destacaremos, numa linguagem muito simples, alguns pontos comuns, diante da diversidade de debates que perpassa atualmente o campo historiográfico:

a. **A História é uma ciência em construção.** Como toda ciência que se preze a história não é um conjunto de conhecimentos prontos e acabados. Mesmo com o rigor que o historiador tem com o tratamento de suas fontes, os resultados das pesquisas históricas não podem ser considerados verdades absolutas e estão sempre abertos a novos olhares e interpretações.

b. **A História é um campo de estudos autônomo, mas não isolado.** Para explicar os fenômenos históricos os historiadores estão sempre em diálogo com outros campos de conhecimento como a antropologia, a filosofia, a lingüística, a sociologia etc.

c. **O historiador interpreta o passado.** Os historiadores têm consciência de que seria impossível resgatar o passado exatamente como ele aconteceu. O acesso do historiador ao passado se dá através de vestígios, entendidos como documentos históricos. Portanto, o que se consegue é construir imagens parciais do vivido humano marcadas, em última instância, pela visão daquele que as produziu.

d. **A História é filha do seu tempo.** Os problemas do presente são o ponto de partida para a pesquisa histórica. Assim, grupos sociais antes silenciados como os operários, as mulheres, os negros passaram a ter sua história pesquisada quando no presente estavam

lutando e conquistando seu espaço. É desta forma que “entram para a história” novos sujeitos (jovens, mulheres, grupos étnicos, crianças) e novos temas (a família, a loucura, a festa, a religiosidade, o casamento etc.).

e. **A história é um exercício de alteridade**, quer dizer de perceber o outro como diferente. Quem faz pesquisa histórica tem consciência de que as sociedades distribuídas no tempo e no espaço possuem costumes, maneiras de pensar e de agir muito diferentes dos seus na atualidade. Desta maneira procura-se evitar um dos maiores equívocos cometidos quando se estuda história, o *anacronismo*, que consiste, principalmente, em transpor os valores do nosso tempo para entender outros tempos e sociedades. Assim, o que se entende por família atualmente não é necessariamente o mesmo que se entendia há cem ou há quinhentos anos. O mesmo se pode dizer para a idéia de juventude, de nação, de loucura etc.

f. **A História se faz com documentos históricos**. O documento histórico é a porta de entrada utilizada pelo historiador para a produção do conhecimento histórico. Esta noção foi desenvolvida principalmente no século XIX. Contudo, para a maior parte dos pesquisadores desta época, o documento histórico era um documento escrito oficial produzido principalmente pelos governantes. Com estas fontes se fazia a história oficial do ponto de vista daqueles que governavam as sociedades do passado. Como sabemos, durante o século XX a noção de história se expandiu. Incorporam-se novos sujeitos e objetos à pesquisa histórica, bem como novas perspectivas de abordagem social, cultural e do cotidiano. Foi assim que a noção de documento histórico se ampliou e passou a abarcar outras variantes de documentos escritos, como cartas, testamentos, diários, mas, também, imagens, filmes, sons, vestimentas, arquitetura, ou seja, em última instância, praticamente tudo o que foi tocado pelos seres humanos e pode ser datado torna-se um documento histórico que o pesquisador pode se apropriar para construir sua história.

Percebemos, então, que a História acadêmica tem ampliado suas reflexões no sentido da consciência da presença do sujeito que escolhe, recorta e seleciona os seus objetos de estudo. Esta constatação tem colocado desafios para quem pensa o ensino destas disciplinas no processo de escolarização, pois o reconhecimento dos limites da ciência pode degenerar numa postura de que ‘qualquer coisa serve’. A história escolar é diferente da história acadêmica. Como um ato eminentemente político e intencional cabe aos professores de ensino fundamental e médio selecionar o que e como se apropriar de suas ciências de referência, sem negar-lhes o papel fundamental de abastecer de informações e desafiar a tradição escolar.

Verificamos, nesse caminho, que as pesquisas acadêmicas também têm sido marcadas pela fragmentação. Se, de certa forma, este fato torna-se natural, nos meios acadêmicos, pela multiplicidade de objetos, no campo do ensino tal prática tornar-se-ia um problema. Transpor sem nenhum critério esta realidade do campo da pesquisa para a escola implica correr o risco de não construir nada, ou, como disse Le Goff, analisando os

currículos da escola secundária francesa sob a inspiração da nova história: a História tem sempre uma pretensão total, trabalhar uma história em migalhas, sem costura, é “substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum” (1986, p. 14). O ensino precisa da visão de conjunto, ainda que insuficiente, ainda que provisória, ainda que cada vez mais difícil de ser alcançada, sob pena de termos nenhuma leitura de processo sob a qual alicerçar os atos do presente, culminando num relativismo que leva à indiferença.

Assim, é também que constatamos que alguns professores se apropriando, ao nosso ver, de maneira indevida, da historiografia recente tentam seduzir os alunos por uma *história das curiosidades e aberrações*. Ora, abordar temas como a sexualidade, os costumes à mesa, os rituais, as formas de tortura pode ser interessante, desde que se inclua estes temas num processo mais amplo, não os tratando apenas como curiosidade. Esta forma de trabalhar que criticamos é análoga à postura do deboche que aumentou entre os professores de História a partir da popularização do filme *Carlota Joaquina*, no início dos anos 1990. O filme pode ser assistido tranqüilamente como uma leitura divertida sobre um período histórico. O problema está em transformar o currículo escolar de história numa revista de fofocas, como se não houvesse interesses políticos, sociais ou valores culturais maiores envolvidos na trama dos acontecimentos. A ridicularização dos personagens históricos, ou a “desconstrução pela desconstrução” pode ampliar ainda mais a tendência à *indiferença* que grassa entre os nossos alunos.

Enfim, sabemos que somente atualizar informações historiográficas não é suficiente para mudar a realidade do ensino de história. As concepções filosófico-historiográficas não se encaixam com perfeição com as concepções pedagógicas que parecem ser correspondentes a elas (CERRI, 1997, p. 149). O que pode ficar, neste momento, como principal ponto de intersecção entre a pesquisa acadêmica e o ensino de história é a guinada problematizadora que fez esta ciência como bem demonstra Febvre, “elaborar um fato é construir. É dar soluções a um problema...E se não há problema não há nada” (apud STEPHANOU, 1998, p. 37).

4) Impregnar o ensino de História de sentido e de experiência

Para concretizar o intuito de construir uma alternativa que escape à mera exposição oral, textos, questionários, decoreba e maniqueísmos, acreditamos que o primeiro passo seja o de impregnar de “significação” os conteúdos históricos; quer dizer: alunos e professores devem saber de maneira clara o porquê de estarem trabalhando tais conteúdos, no que eles vão lhe ajudar a ampliar seus horizontes, que relações se pode fazer entre estes assuntos e as múltiplas dimensões da realidade, inclusive do cotidiano mais próximo. Faz-se necessário, então, mostrar que o conhecimento de que tratamos diz respeito à vida de cada um e de todos.

É preciso dissipar a visão de que o conhecimento em história diz respeito tão somente ao passado, como algo morto, artificial. Como diz STEPHANOU

(...) a história invariavelmente apresenta-se como algo externo ao aluno, algo exótico ou como espetáculo, que não lhe diz respeito. Resta aos estudantes, uma vez que se situam numa posição de não-saber, memorizar, assimilar este conhecimento acumulado, cujos depositários fiéis são os manuais didáticos e a autoridade do professor (1998, p. 41).

É imprescindível, então, que a aprendizagem se torne experiência e isto só se consegue com um diálogo permanente com o presente, com a história vivida pelos alunos.

Marc Bloch afirmava que “a incompreensão do presente, nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, talvez, não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada soubermos do presente” (1974, p. 42). Para entender um período histórico, comparações com o presente serão válidas assim como a noção de processo histórico. Cabe ao professor ajudar a evitar o anacronismo, salientando o contexto em que estavam inseridas as sociedades do passado, sem deixar de lado a percepção de um processo que formou o seu mundo. A aprendizagem histórica se efetiva quando o conhecimento passa a ser experiência para o estudante, no sentido de que ele se apropria do que aprendeu para ler e explicar o seu mundo (sobre a noção de experiência faremos mais alguns comentários adiante).

Com a intenção de superar a expectativa dos alunos, que identificam as aulas de história como cansativas e até inúteis, alguns colegas de profissão têm defendido a idéia de perpétuas “aulas-shows”, onde o aluno, teoricamente, diverte-se e “aprende”. Somos completamente a favor da alegria e da motivação. Mas, aqui se coloca o problema de *o que é aprender*. Se aprender significa somente “saber coisas”, saber informações de maneira desarticulada, os esquemas, macetes etc. podem ajudar a memorizar – ainda que de maneira extremamente efêmera - os ‘conteúdos’. Mas, se aprender significa “pensar sobre”, desenvolver a capacidade de relacionar, de comparar, analisar, em suma, de fazer interpretações próprias fundamentadas, o trabalho há de ser outro. O ensino de história deve construir conceitos, habilidades, procedimentos e uma leitura de processo histórico, com vistas a instalar possibilidades de interpretação da realidade. Esta perspectiva não dispensa o bom professor, que tem domínio de conteúdo, que sabe organizar e apresentar uma aula expositiva, mas complementa estas qualidades com o saber direcionar o trabalho para que o aluno também produza, reelabore, processe os conteúdos. Indubitavelmente o aprender deve ser prazeroso. Mas prazer não é o inverso do esforço. A leitura de um livro pode ser difícil no início, mas o prazer pode estar em vencê-la, em perceber, ao final, o quanto ela lhe ajudou a aprimorar sua perspectiva sobre o mundo e sobre si mesmo.

Como vimos, para a ciência histórica a noção de problema é fundamental. A ciência é uma resposta a questões e não uma descrição de fatos de alguma forma encadeados. Assim também o é para o ensino. Transformar os conteúdos em “situações-problema” é essencial inclusive para demonstrar a relevância do que se vai estudar. A pedagogia da pergunta deve substituir a pedagogia das certezas, dos saberes pré-pensados, das

verdades definitivas, já dizia Paulo Freire. CERRI comentando sobre a pesquisa histórica, na perspectiva de E. P. Thompson afirma que

as evidências só podem informar (e significar) a partir de nossas perguntas, apesar de terem o poder de limitar todas as teorias, anulando a validade das que forem de encontro às mencionadas evidências. Os significados não são revelados pela evidência, portanto, mas pela interrogação de mentes atentas e desconfiadas, treinadas na articulação da “lógica histórica”, ou seja, no manejo adequado das evidências e as teorias na composição de um discurso explicativo coerente em que não haja predominância de nenhuma das duas (1997, p. 147).

Recuperar a perspectiva do problema significa enfatizar também um conhecimento que está sempre em construção. Assim é que, adotando como ponto de partida situações-problemas, na busca da qualidade formal e política do ensino de História, almejamos sentido de processo e de alteridade, de aproximação, de identificação e de distanciamento, sempre lembrando que a realidade não é algo dado, mas construção que faremos com o material dado (ORTEGA Y GASSET, 1997).

5) Oferecer uma diversidade didática

Se queremos superar àquele conhecimento reprodutivo em que o aluno literalmente copia as respostas do livro é preciso passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Entendendo por conteúdo “o que” se aprende ou se deseja que se aprenda na escola, podemos sugerir como conteúdos principais para o ensino de História: uma visão do processo histórico que engendrou a nossa sociedade, os conceitos inerentes à disciplina História e às demais ciências sociais, as habilidades e procedimentos e as atitudes e valores perante o conhecimento, perante as outras pessoas, perante a sua sociedade como um todo.

Dentre estes conteúdos, talvez, os conceitos e os procedimentos tenham sido os mais negligenciados no dia-a-dia do ensino de História. Paulo Freire se referia aos conceitos como “palavras grávidas de mundo”, no sentido de que foram fecundadas pelo estudo humano e em si sintetizam uma realidade social ou cultural. Absolutismo, tenentismo, civilização, sociedade estamental, populismo, etc. são conceitos. Não existe um período histórico chamado absolutismo. O que existe é um conceito do qual podemos nos apropriar para explicar um tipo de relação de poder em determinada época. Dominar, formar um conceito e poder usá-lo, confrontá-lo e até descartá-lo é uma conquista da ciência humana e “cada conceito que conquistamos, refina e enriquece nossa concepção de mundo” (VEYNE, 1983, p. 30). Conceito é muito diferente de informação. A maioria das informações que aprendemos no ensino básico são efêmeras. O que é permanente, no caso do ensino de História é “a atitude de questionamento e curiosidade, a capacidade de raciocinar, de definir e redefinir problemas, de dialogar de forma produtiva” (CARRAHER, 1988. p. 30). Nesse caminho o domínio dos conceitos é de extrema validade para articular,

relacionar as informações coletadas ou recebidas.

Uma das conquistas das discussões pedagógicas mais recentes é a concepção de que as habilidades cognitivas, comportamentais e organizacionais também são “conteúdos”, quer dizer, também se ensinam e se aprendem e são, portanto, objeto de avaliação. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso (BORNE, 2001, p. 139). Desta concepção decorre também que, quando se pensa em metodologia, faz-se necessário pensar na explicitação da linguagem científica e da metalinguagem como um dos focos de conteúdo a serem trabalhados. Wittgenstein já avisava que «os limites da minha linguagem significam os limites de meu mundo» (1994, p. 245).

Muitos professores têm feito a utilização de outras linguagens, além da textual - como o filme, a fotografia, a charge, a música, etc. - como **objetos de estudo** (e não só como meio para transmitir) em sala de aula. Os resultados têm sido bastante positivos. No entanto, é preciso dizer que decodificar a linguagem fílmica, fotográfica, musical etc. pode ser tão prazeroso e tão difícil como a leitura de um livro.

A proposta é trabalhar as diferentes linguagens como documentos históricos, percebendo intencionalidades, como diz LE GOFF (1990, p. 61) “é preciso para explicar e reconhecer o documento, admitir o seu caráter sempre mais ou menos fabricado”. Um bom professor diferenciará aqueles documentos – imagéticos, fílmicos, musicais - que foram produzidos durante o período histórico estudado, que lhe servirão como documentos históricos, e aqueles produzidos posteriormente que terão outro tratamento.

Todo o trabalho deve ser problematizado e a seleção feita de acordo com nossos objetivos definidos anteriormente, mas, temos certeza que tornar as linguagens objetos de estudo em sala de aula ajudará o ensino de história a ser mais estimulante para todos. Para o lingüista Milton José de Almeida o estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder (2001, p. 32).

6) **Levar em conta a espiralidade do conhecimento**

Um dos pressupostos dos elaboradores das reformas curriculares da década de 1980 era ter em consideração a realidade social do país. Assim, em muitas reformas curriculares estaduais, com algumas exceções, argumentava-se que os alunos no ensino fundamental deveriam ver toda a história, pois a maioria não faria o ensino médio. Por isso, embora muita coisa tenha mudado, por quase todas as escolas que visitamos encontramos a impressionante organização curricular: do 1º ao 5º ano vê-se a história regional e do Brasil de maneira cronológica; do 6º ao 9º ano trabalha-se toda a história da humanidade, organizada cronologicamente; e, finalmente, no ensino médio estuda-se toda a história da humanidade “da pré-história aos dias atuais”.

A principal dificuldade da organização cronológica para o ensino de história é que

ela não guarda nenhuma relação plausível com a maturidade cognitiva ou sócio-cultural dos alunos. *A priori* não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar história antiga e o do 9º ano, história contemporânea. O esperado seria que no 7º ano nosso estudante fosse capaz de rearticular os conceitos e as habilidades que aprendeu no 6º ano, acrescentando novos saberes, possibilitando assim uma ampliação dos seus saberes. É isso que queremos dizer com ‘espiralidade do conhecimento’. A evolução deveria estar centrada na trajetória dos alunos e não apenas em uma história linear, cujo único critério de anterioridade é a relação causal.

Rompendo com a linearidade cronológica existe a opção, já utilizada em algumas escolas, da organização temática para o ensino de História. Esta caracteriza-se por eleger um tema, um conceito ou um objeto de estudo para ser abordado historicamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propõem para o terceiro ciclo (6º e 7º anos) o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se desdobra nos dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Para o quarto ciclo (8º e 9º anos) teríamos o eixo temático “História das representações e das relações de poder, que se desdobra nos dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Como se pode ver, neste tipo de organização, as relações com o presente são mais fáceis de estabelecer. No entanto, há alguns riscos inerentes à organização temática. Estes riscos estão relacionados à extrema necessidade do estudo dos contextos para a compreensão histórica. Assim, ao adotar a história temática, sem uma preparação adequada, pode-se cair num evolucionismo muito simplista, incorrer em anacronismo e se ter extrema dificuldade para explicar a mudança que sofre o objeto estudado no decorrer do tempo.

Olhando para a trajetória escolar como um todo, temos pensado que, talvez, a opção híbrida seja interessante. No ensino fundamental faríamos a opção temática, construindo as habilidades e os conceitos de base como Estado, cultura, nação etc. No ensino médio teríamos alguma história cronológica para que se possa perceber, com maior ênfase, a noção de processo histórico. De qualquer forma, optando por um currículo temático ou cronológico, o importante é que o professor de História leve um pouco mais em consideração a evolução do aluno, organizando atividades que vão do concreto para o abstrato, do descritivo ao analítico.

Quando o professor de História se propõe a construir um olhar mais amplo sobre a trajetória escolar dos alunos, ele começa a perceber também que não pode considerar sua aula o marco zero do conhecimento histórico dos estudantes. Sabemos que, dentre muitas outras coisas, ao nos propormos atuar como professores, encontraremos um conjunto de práticas instituídas a que chamamos de “cultura escolar”. Todos nós, que seremos professores do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do médio, depararemos com alunos que já têm uma história dentro do processo de escolarização. Neste sentido as questões

em torno de “o que, como e por que” se estuda já estarão minimamente construídas e qualquer mudança que se venha a propor nesta estruturação certamente será dolorosa e encontrará resistências.

Neste sentido o primeiro trabalho com uma nova turma será o diagnóstico. O que eles já sabem? Como eles estudam história? Há alguma concepção que eles trazem que você acha que poderia ser mudada? Procedendo assim, o professor poderá redefinir seus objetivos, resolvendo problemas mais imediatos, antes de prosseguir e acabar reclamando que eles não conseguem aprender nada. Seu objetivo poderá ser o de demonstrar que é possível responder uma questão sem copiar do texto. Ou ensinar a comparar o pensamento de dois autores. Ou, ainda, fazê-los perceber que todos fazem história no seu dia-a-dia. Tudo isso demandará um tempo e um investimento. Mas só assim conseguiremos dizer com mais clareza que passos adiante conseguimos dar.

Se desconsiderarmos trajetória de nossos alunos, há um grande perigo de eles, mesmo sem intenção, desconsiderarem as nossas propostas em favor de algo que já está estabelecido e consolidado dentro deles:

Nesse sentido, a ideia propagada pela perspectiva construtivista da aprendizagem, de que representações sociais preexistentes facilitam o acolhimento de novos conceitos e interpretações, pode não ser sempre verdadeiro. Essas, ao contrário, podem muitas vezes funcionar muito mais como obstáculo cognitivo ou mental a novas aprendizagens, tornando-se necessária a sua desconstrução para que novas aprendizagens se realizem (SIMAN, 2001. p. 165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo nos dispusemos a apresentar uma reflexão sobre o ensino de História. Arriscamo-nos, inclusive, a traçar algumas proposições. Temos consciência que os problemas de quem trabalha com a educação são muitos e dentre eles estão a situação material da escola, o salário dos professores e demais funcionários, a quantidade de alunos por sala, a indisciplina e a violência, a condição de vida dos alunos, a pressão para aprovar todo mundo sem critérios etc.

Entretanto, se ficarmos aguardando uma realidade ideal, provavelmente nada conseguiremos. Resta-nos ir refletindo, experimentando, lutando por melhores condições, aprimorando e comemorando cada pequeno passo dado na direção da melhoria das nossas instituições e do sistema educacional como um todo.

Com novos e velhos desafios, o ensino escolar de História é um campo inesgotável de aprendizado de pertencimentos e alteridades. Aplicar primeiramente a nós mesmos, docentes, a busca por significação e sentido das narrativas históricas nos ajudará a construir estes mesmos procedimentos juntos aos jovens e adolescentes concretizando aquela máxima de Platão, no Diálogo de Fedro, “não são as lendas que investigo, é a mim

mesmo que examino”.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Introdução à História**. Lisboa: publicações Europa-América, 1972.

BORNE, D. Comunidade de Memória e Rigor crítico, IN: BOUTIER, J., JULIA, D. (org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: FGV, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

CERRI, L. F. As Concepções de História e os Cursos de Licenciatura. **Revista Regional de História**. Vol. 2. - nº. 2 - Inverno 1997.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**. Ed. Atlas. São Paulo, 2002.

ECO, Umberto. **Entrevista à Folha de São Paulo**. 14/5/1995.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 7-32.

LE GOFF, J.; LADURIE, E. Le R.; DUBY, G. et. al. **A Nova História**. Lisboa: edições 70, 1986.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MENANDRO, H. F. Variações sobre um velho tema: o Ensino de História. In: DAVIES, N. (org.). **Para Além dos Conteúdos no Ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

ORTEGA Y GASSET, J. El hombre y la gente. **Obras Completas**. Madrid: Alianza, 1997.

PADRÓS, E. S. Papel do Professor e Função Social do Magistério: reflexões sobre a prática docente. In: _____. **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre, EST, 2002.

PINSKY, J. (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

PLATÃO. **Fedro ou Da Beleza**. Lisboa: Ed. 70, 1997.

SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. E. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: _____. (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino da História**. Belo Horizonte: Autentica, 2001, p. 149-170.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar**. **Rev. bras. Hist.** v. 18 n. 36 São Paulo 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Edusp, 1994.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL POR MEIO DA ARTE SACRA

Data de aceite: 04/01/2021

Gabriel Pereira Cunha

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza nas ETECs Professor Milton
Gazzetti e Professora Nair Luccas Ribeiro,
Brasil.

Presidente Epitácio- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/85665935000103346>

RESUMO: A arte sacra pode ser utilizada como um resgate histórico e cultural em uma sociedade onde cada homem é parte fundamental de um todo. A história dessa sociedade pode ser lembrada a partir de sua produção artística. Neste sentido a importância da preservação recebe novo foco em detrimento da imprescindível consciência da redução do impacto provocado pela busca de riquezas. Isso leva a uma nova consciência do cuidado para com os objetos e edifícios sagrados contribuindo drasticamente para que seja um povo vivo e que saiba valorizar aquilo que é genuinamente arte brasileira.

PALAVRAS - CHAVE: Arte Sacra. Colonização. Preservação. Histórico

TEACHING THE HISTORY OF COLONIAL BRAZIL THROUGH SACRED ART

ABSTRACT: Sacred art can be used as a historical and cultural rescue in a society where each man is a fundamental part of a whole. The history of this society can be remembered from its artistic production. In this sense, the importance of

preservation receives a new focus at the expense of the essential awareness of the reduction of the impact caused by the search for wealth. This leads to a new awareness of care for sacred objects and buildings, contributing drastically to being a living people and knowing how to value what is genuinely Brazilian art.

KEYWORDS: Religious art. Colonization. Preservation. Historic

1 | INTRODUÇÃO

A arte sacra tem seu início quando clandestinamente os cristãos se encontravam nas catacumbas e formaram resistência com forte núcleo de fé. No Brasil em meados do século XV com a vinda da Companhia de Jesus para auxílio na colonização, esta fé foi transmitida, ou seja, ensinada aos índios e colonos. Desde então a religiosidade no país é muito forte, tendo uma significação massiva até nossos dias.

Nossa cultura ainda hoje é permeada pela fé que se transmite em forma de arte, seja ela nos simples oratórios populares nas casas ou nos mais belos e gigantescos templos devidamente ornados para este fim (PASTRO, 2002).

A arte e a religião são dois veios pelas quais o ser humano foge de suas mazelas para um enlevo supremo. Dentro do arrebatamento religioso e o belo existe um laço muito íntimo. Seja ele por uma identificação de pessoas mais

sofridas e humildes com as pinturas que revelam a dor do próprio Jesus Cristo. Ela é a mais alta expressão da fé de um povo.

Desde suas primícias foi e é utilizada para registrar sua história. Possui caráter religioso porém histórico, pois enfatiza toda a produção histórica e artística de um povo conforme seus usos e costumes é parte viva de sua cultura.

O objetivo desta pesquisa é instruir o educando (em especial do ensino médio) com direcionamento do contexto da Arte Sacra como papel fundamental na história da Arte Brasileira no período da colonização dos Pais estabelecendo assim relações histórico-sociais e paralelos estéticos, enriquecendo a capacidade crítica dos discentes ante a produção artística brasileira. Fomentar no ensino da Arte-Educação a multidisciplinariedade, buscando eloquência no relacionamento da Arte com a História (PROENÇA, 2004).

A produção artística brasileira e a arte sacra sempre produziram um saber muitas vezes pouco entendido e destacado, o que renova sua importância histórica. Em virtude de uma história mais democrática se faz necessário salientar o lugar da arte sacra no país; entendendo que a cultura e a arte de cunho popular estão encharcadas da religiosidade, ou seja, da contribuição histórica e estética para com a cultura brasileira.

2 I ARTE SACRA: HISTÓRIA E MEMÓRIA

2.1 Os primeiros cristãos: primícias da arte sacra

As primeiras manifestações dessa arte surgiram de formas rudimentares durante a época em que os cristãos eram perseguidos. Conforme Conlay e Anson (1969, p.101): “A arte cristã começou nas catacumbas, era parte de um movimento clandestino. Os primitivos cristãos de Roma, obrigados a esconder-se nas catacumbas pela perseguição, formaram uma resistência com forte núcleo de fé”.

Este tipo de arte além de possuir caráter religioso detém por sua vez forte caráter histórico, pois ela destaca o momento sócio econômico em que aquela comunidade vivia. E esta manifestação de fé era sustentada pelo meio artístico que aquele povo produzia. Segundo Buoro (2003, p.22): “É uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O homem interferiu, manipulou e transformou a natureza para que esta pudesse atender as suas necessidades”.

Compreende-se que desde o início o homem teve a necessidade de registrar os fatos de sua vida, com os primeiros cristãos não foi de maneira diferente, eles expressavam aquilo que viam e sentiam a maneira que as coisas iam acontecendo. Para os cristãos era importante destacar aquilo que eles viveram.

Desta maneira foram sendo assim erigidos os lugares onde os chamados “cristãos” se encontravam mesmo que nas catacumbas, mas foram designados lugares de culto, sua arquitetura e a apresentação dos espaços litúrgicos são elementos constitutivos desta cultura religiosa, étnica e historicamente delimitadas embora tenham produzido muito

artisticamente.

Pastro (2002, p.4) lembra que nunca se ouviu dizer que alguma civilização ou religião tenha produzido tanta arte como o cristianismo. Muito além de pura realidade este tipo de arte que teve como berço os primeiros cristãos nunca deixou de direcionar seu gosto pela vida e teve firmeza em assim dizer.

Segundo Pasto (2002, p.4) “Nela não há fronteiras, nem espaço, nem limite de tempo ou cultura. É naturalmente a linguagem religiosa do homem. A arte fala do ser do homem.” Era natural que os cristãos deixassem suas marcas onde se reuniam para orar, eles acreditavam que aquilo pudesse ter certo poder ao deixarem aquela prece ali inscrita. Em muitos locais é possível até hoje observar estes traços típicos da época destes primeiros cristãos.

As catacumbas eram os templos dos cristãos onde ali se reuniam todos os dias escondidos para orar e partir o pão foi onde grande parte desta arte cresceu, pois era em seu interior que aconteciam estas reuniões de oração. “A catacumba de Priscila, em particular contem algumas pinturas típicas do século III.” (CONLAY e ANSON, 1996 p.1011).

Deve se observar que, para Cavalcanti (1968, p.119), “São obras de inspiração popular, elementares de execução e ingênuas de sentido, reveladoras de suas origens entre artesãos ou artistas improvisados, senão autodidatas.”. Os que produziam desta arte eram muito pouco instruídos quase sempre autodidatas, aprendiam os desenhos por conta própria, isso se deve ao fato de que os recém-convertidos a nova religião eram os mais pobres e das camadas mais baixas na sociedade do império.

Verifica-se que tempos mais tarde esta arte primitiva passou a ser mais valorizada em detrimento do reconhecimento do cristianismo como a religião oficial do Império Romano. Complementando “Perseguido por três séculos, o cristianismo vê-se finalmente elevado à categoria de religião oficial do Império Romano, graças a Constantino, que se havia convertido à nova fé” (CAVALCANTI, 1968, p.123).

Foi a partir daí que a arte crista passou a se desenvolver a cada dia, uma vez que a religião se espalhou também entre os grandes do povo mobilizando os artistas profissionais a demonstrar os imaginários estéticos e aperfeiçoando o coeficiente especialista em suas obras destinadas aos cultos cristãos.

Deu se então início a construção dos templos para que os crentes pudessem assim congrega publicamente, não mais nas catacumbas nem nas casas como outrora. O Imperador Constantino contribuiu de maneira ocular para a concretização das primeiras igrejas (basílicas) cristãs em Roma e Jerusalém. Em Roma erigiu-se a de São João de Latrão a primeira de todas as igrejas de cunho cristão e a de São Pedro (CAVALCANTI, 1968).

Pastro (2002, p.4) alega que “Os cristãos sempre valorizaram as artes e os artistas. [...] Na história da cultura crista, a arte enalteceu o trabalho cotidiano muito além das meras expectativas de produção”.

Torna-se evidente a contribuição artística para a arte religiosa de maneira especial a arte Cristã primitiva. Houve desde então um grande avanço na parte estética, agora a preocupação com belo já repousava sobre a arte cristã. Não mais os desenhos rudes e simplórios habitavam no templo cristão, agora há um cuidado vigente: manifestação direta dos modelos pagãos romanos, alexandrinos e egípcios onde dominavam as mais sofisticadas técnicas de pintura, escultura e arquitetura. Contudo, deve-se ao fato da adesão dos imperadores e dos mais abastados ao novo movimento cristão, influenciando de tal modo sobre os artistas que eram remunerados pelo próprio império:

Toda essa arte cristã primitiva, primeiramente tosca e simples catacumbas e depois mais rica e amadurecida nas primeiras basílicas, prenunciam as mudanças que marcarão uma nova época na história da humanidade. Como vimos à arte cristã que surge nas catacumbas em Roma não é feita pelos grandes artistas romanos, mas por simples artesãos. Por isso, não tem as mesmas qualidades estéticas da arte pagã. Mas as pinturas das catacumbas já são indicadoras do comprometimento entre a arte e a doutrina cristã, que será cada vez maior e se firmará na Idade Média (PROENÇA, 2001, p.46).

Com o decorrer dos séculos o perfil dos primeiros cristãos mudou, seja científica ou culturalmente e até mesmo socialmente. Os cristãos de hoje e de ontem mudaram a sua expressão artística sua própria concepção das coisas, diferindo da expressão artística dos primeiros cristãos. Entretanto a arte permaneceu com a mesma função, sendo um veio sagrado, porém ganhou nova aparência de acordo com o momento em que o homem viveu. Transformou-se o termo não sua definição, eis que da arte cristã primitiva surgiu a Arte Sacra tal qual como a conhecemos hoje.

2.2 Arte Sacra como lócus irradiador da cultura brasileira

O desenvolvimento da arte sacra no Brasil se deve sobretudo a vinda dos Jesuítas ao Brasil. Conforme Ribeiro foram eles os responsáveis por difundir a fé e a arte católica no país. Chegaram em 1549 junto com o governador geral:

O primeiro governador chega ao Brasil em 1549, em três naus, duas caravelas e um bergantim. Traziam funcionários civis e militares, soldados e *artesãos*. Mais de mil pessoas ao todo, principalmente degregados. Com ele vieram novos colonos, bem como os primeiros jesuítas. Nóbrega, mais velho e experiente à frente e mais três padres e dois irmãos; Anchieta, um rapagão de dezenove anos, veio na leva seguinte. (RIBEIRO, 1995, p.89)

Porém os homens da Companhia de Jesus vieram com um objetivo pré-estabelecido, fazer vigorar no Brasil a Contra Reforma Católica em respaldo à Reforma Protestante na Europa prevenindo que se alastrasse pelo novo continente. “Com o objetivo de refortalecer a igreja e recuperar sua antiga posição na Europa, os homens da Companhia de Jesus Os Jesuítas vieram a América para fazer a conquista e preservação para a Igreja dessas populações ainda não atingidas pelos efeitos das Reformas” (SILVA e BASTOS, 1977,

p.35).

No contexto histórico colonial já era possível observar que as atividades lúdicas proporcionadas ao indígena pelos Jesuítas eram de grande potencial. Nomeados para a empreitada de doutrinar os índios eles se empenharam em estudar o dialeto tupi, popularizavam-se com as culturas indígenas e suas cerimônias a fim de ganhar sua confiança e então poder deixar de lado os princípios católicos e converter o indígena.

Os inicianos se aculturavam para poder utilizar dos indígenas elementos de sua própria cultura, de modo a reconhecer suas lendas, crenças e histórias. Provendo assim grande assistência para o emprego deste material na concretização de brincadeiras, peças teatrais tudo na finalidade de convencer os indígenas da existência de seu Deus.

Um elemento indígena muito usado pelos jesuítas foi o uso da máscara em suas peças. De acordo com Proença: “Para os índios, as máscaras têm um caráter duplo: ao mesmo tempo que são um artefato produzido por um homem comum, são a figura viva do ser sobrenatural que representam [...]e são usadas geralmente em danças cerimoniais[...]” (PROENÇA,p.193).

A base desta catequização foi à arte que eles próprios desenvolveram para que pudessem atingir seu público alvo: “Os jesuítas arquitetaram a catequização entre os gentios, propondo uma redução de todos os sentidos para que pelo meio das artes pudessem espalhar os preceitos contra reformista. [...]”. (TIRAPELI, 2001, p.8). Todavia este processo pelo qual os índios passou nada mais era do que uma reeducação cultural.

Ao decorrer dos anos os jesuítas já contavam com uma boa estrutura. Eram as chamadas missões. “Cerca de 34 mil índios são agrupados em onze paróquias, sob a direção dos jesuítas ,dando nascimento as missões, ou reduções e povoações organizadas como vilas, com pelourinho.”(RIBEIRO,1995,p.92).

Estas missões são consideradas por Tirapeli como o lócus do nascimento da arte sacra no país. Eram nestas reduções que os jesuítas ensinavam os ofícios artísticos e artesanais. É o início de uma gestação artística nos pais. Confirma Ribeiro (1995, p.99) “[...] Nas missões jesuíticas tiveram oportunidade de se fazerem tipógrafos, artistas plásticos, músicos e escritores”.

Os padres jesuítas transmitiram aos índios todos os conhecimentos e habilidades que possuíam com o qual se deu início a uma produção artística genuinamente brasileira. Não era mais possível distinguir as várias culturas que permeavam o Brasil desde seu descobrimento, sua produção artística era reflexo desta miscelânea cultural.

Logicamente o ponto culminante era a religiosidade que o povo possuía, era de onde todas as vertentes culturais emanavam na época do Brasil Colônia. A esta altura os índios em sua maioria já haviam abraçado a fé crista, a influencia da Igreja no estilo de vida dos colonos era característico da antiga Europa, outrora completamente cristã.

Nota-se que os hábitos cristãos já estavam inculturados na vida indígena: “Ali toda vida era regulada [...] hora de trabalhar na roça, na caça, na pesca. [...] Hora de ler, *hora*

de rezar.” (RIBEIRO, 1995, p.93).

A arte desenvolvida aos poucos pelos colonos era estritamente ligada à sua fé. A partir de então começaram a erigir suas primeiras capelas. “Suas principais edificações eram as igrejas, os conventos e fortalezas, que constituíam também seu principal atrativo. Por ocasião das festas religiosas, a aristocracia rural deixava as fazendas para viver ali um período de convívio urbano festivo” (RIBEIRO, 1995, p.195).

Ainda sobre a arquitetura colonial destaca-se que: “Elementos dominantes dessa arquitetura eram influências religiosas, os interiores muito ornamentados, o exterior sóbrio e retilíneo e as esculturas com motivos humanos, da flora e da fauna alegoricamente representados: o barroco litorâneo era caracterizado pela profusão e pela alegoria” (WEHLING A.e WEHLING M.J,1999,p.291)

Quanto as imagens sacras embora muito rústicas em determinados locais já eram construídos até pelos próprios indígenas em especial pelas mamelucas, filhas dos índios com os portugueses Contudo eram orientados estética e teologicamente pelos padres jesuítas.

Eram as mamelucas [...] categoria de gente digna. Única que se lhes abria era de fiéis contritas dos santos católicos, seguidoras entusiastas dos cultos. Essa foi à única conversão que os padres alcançaram. Elas foram, de fato, as implantadoras do catolicismo popular santeiro no Brasil [...]. (RIBEIRO, 1995, p.90).

Portanto com o passar dos anos os jesuítas em comunhão com o estado fundaram escolas técnicas onde ensinavam os ofícios artísticos, inclusive a produção de imagens. Mais tarde alguns leigos mais arraigados nesta confecção artesanal ficaram conhecidos como Santeiros: “Muitas esculturas religiosas do século XVII foram feitas em barro cozido. As obras de Frei Agostinho da Piedade e frei Agostinho de Jesus mostram a criatividade dos ceramistas desse período no Brasil.[...]” (SANTA ROSA, 2006, p.08).

Nestas primeiras imagens era inevitável reconhecer a mescla portuguesa, africana e indígena, elas constituíram um importante meio de expressão e mentalidade colonial. As feições das imagens eram comuns nas imagens de Nossa Senhora e dos anjos; era considerada como forma de expressão daquele povo em resposta a seu próprio culto. Os traços indígenas na face e nos cabelos longos e lisos são irrefutáveis (WEHLING A. e WEHLING M.J,1999).

Em detrimento deste fato a memória dos jesuítas ficou resguardada justamente pela influência que tiveram sob a produção artística brasileira em especial a escultura usualmente apelidada de santaria brasileira colonial.

A presença da Igreja [...] foi marcante no início da colonização do Brasil. O tempo passou, mas a fé cristã permaneceu em nossa sociedade com muita força. Por isso é que encontramos muitas igrejas de vários tamanhos e tipos pelo Brasil. Nas casas mais simples, ou luxuosas é comum a presença de

objetos religiosos na decoração, como sinal de respeito e proteção à família. (SANTA ROSA, 2006, P.07).

Neste contexto artístico surge o Barroco no Brasil estilo artístico predominante durante longo período, estando em um chão aberto para um grande desenvolvimento artístico-cultural. Apareceu no país no começo do século XVII, inserido por evangelizadores católicos, em especial os da Companhia de Jesus na totalidade da conquista portuguesa.

No século XVII [...] foi trazido para o Brasil pelos portugueses e pelos padres jesuítas. [...] O gosto brasileiro pela arte religiosa tornava-se cada dia mais forte. Ao mesmo tempo, a Igreja continuava incentivando a produção de obras de arte para as Igrejas. Enquanto o Barroco na Europa já entrava em decadência, a arte barroca no Brasil estava começando florescer. Isso aconteceu porque houve um fato importante aqui no Brasil: a descoberta de ouro e pedras preciosas em Minas Gerais. Não passou muito tempo e os artistas começaram a usar a beleza e o brilho do ouro na decoração das igrejas, o que agradava aos religiosos e ao povo. (SANTA ROSA, 2006, p.11).

Seguindo uma ordem cronológica chega-se então ao considerado o auge da arte sacra no Brasil, é a propagação do Barroco pelo país. Porém este estilo muito explorado na terra de Santa Cruz já estava em total declínio na Europa (Itália) onde surgiu. “O estilo barroco desenvolveu-se plenamente no Brasil durante o século XVIII, perdurando ainda no início do século XIX. Nessa época na Europa, os artistas há muito tinham abandonado esse estilo, e a arte voltava-se novamente para os modelos clássicos.” (PROENÇA, 2004, p.196.).

Ora, Aleijadinho foi o maior expoente da escultura barroca, suas principais obras como Os Doze Profetas e Os Passos da Paixão (1796), ambos no Santuário do Bom Jesus dos Matosinhos em Congonhas são Patrimônios Mundiais, elegidos pela UNESCO (1976), por seu valor histórico e artístico.

Suas obras são intensamente dramáticas, e aumenta esse efeito o vivo colorido das estátuas em tamanho natural, pintadas, segundo indica um contrato assinado em 1798, por Mestre Ataíde.

Enquanto Mestre Ataíde se destacava na pintura, Aleijadinho se dedicou plenamente a escultura e arquitetura na região Mineira. Em outras localidades a escultura também teve direta influência do Barroco.

A contribuição da arte sacra na cultura e formação do Brasil é demasiadamente clara. Seu papel de mediadora cultural e artística leva a identificar os meios pela qual a influência da fé e piedade popular afetou a construção da identidade brasileira, proporcionando total enfoque na sua produção artística.

Pode-se considerar a arte sacra como a arte genuinamente brasileira, a mãe de todas as artes, o berço de toda e qualquer influência artística aqui estabelecida. Por fim eleita a representante da arte brasileira por muitos artistas conceituados com Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Mário de Andrade.

De acordo com Santa Rosa (2006, p.28):

[...] Os artistas modernistas resgataram a beleza e a importância da arte sacra barroca. Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfati, Oswald de Andrade queriam o resgate da cultura e da arte nacional, a qual, na opinião deles, não era expressa pelos artistas acadêmicos do Brasil Imperial. Os modernistas viraram as costas aos acadêmicos e buscaram a arte sacra barroca de Aleijadinho e dos outros artistas mineiros, vistos como representantes da arte brasileira daquele momento. (SANTA ROSA, 2006, p.28)

Do mesmo modo como os modernistas elegerem a arte sacra colonial a representante da arte brasileira, hoje ainda é possível perceber tais características cotidianas que ao longo do tempo se firmaram sem que ao menos que a sociedade percebesse. Algo considerado comum que foi, e é fonte de inspiração artística:

Até hoje, é comum encontrarmos santeiros pelo interior do Brasil que produzem obras que ajudam a decorar igrejas e casas, mantendo acesas a esperança e a fé. Hoje a Arte Sacra permanece em muitas cidades, nos sítios e nos fundos de quintais, pelas ruas de terra do Brasil, como fruto da influência dos artistas barrocos. A arte barroca brasileira, talvez seja uma das mais autênticas expressões do imaginário de nosso povo. Arte que nunca se acabará simplesmente porque a fé faz parte da vida da maioria de nós. (SANTA ROSA, 2006, p.30).

Porém esta arte não é valorizada por muitos, muitas vezes se deixam levar pelo lado religioso e não estético artístico abominando-a ou até mesmo porque a arte sacra a nível Brasil é pouquíssimo conhecida em virtude de sua exploração e propagação a partir da era Moderna.

3 I ARTE SACRA COMO RESGATE PATRIMÔNIAL, HISTÓRICO E CULTURAL

A arte sacra em toda a sua amplitude pode se utilizada como instrumento educativo. Oferece um leque de possibilidades para ser trabalhada na área da Educação. É a História da arte como arte educação.

Estudar a história da arte não significa simplesmente estudar períodos, fatos, estilos. Para compreender a trajetória da arte é necessário refletir sobre os problemas e soluções artísticos e estéticos envolvidos. Caracteriza-se, portanto pelas teorizações e práticas de estudos e análises histórica e críticas a respeito dos objetos e criações artísticas produzidas pela humanidade ao longo dos tempos em diversos lugares. (FERRAZ e FUSARI, 2001, p.120).

Todavia além de ser abordada a parte estética e artística se garantirá na aprendizagem o elemento histórico, ou seja, todo um contexto: como e onde viviam comportamento; todos estes elementos são característica da arte sacra.

FERRAZ & FUSARI (2001, p.121) expõem:

Um saber histórico da arte no Brasil pode estimular uma postura crítica frente aos bens culturais da nossa vivência, se comparados aos de outras localidades ou nações. Além disso, se quisermos participar crítica e reflexivamente do momento cultural artístico (e estético) de nossa época precisaremos detectar os traços do passado cultural-artístico nele conservados ou transformados. Através do estudo da história das obras de arte brasileiras (documentos acessíveis, próximos e mais ligados às nossas experiências) podemos chegar a aprofundamentos dos conhecimentos artísticos e estéticos significativos para nossa cidadania. (FERRAZ & FUSARI, 2001, p.121).

Estes fatos históricos estabelecem meios culturais e artísticos necessários e auxiliam a compreender os estilos, modismos, tendências e as características assumidas na arte nos países naquela determinada época. É fundamental ter ciência da produção cultural e artística para assim, encontrar traços culturais transformadas em obras de arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) deixa muito evidente um aspecto que deve ser trabalhado em sala de aula: a Multidisciplinariedade que “permite ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo” (FERRAZ e FUSARI, 2001, p.121).

É através dela que poderá ser inserida na Educação a Arte Sacra Colonial. Levar em conta o período histórico de onde emanou a maior produção artística no Brasil é um grande passo a ser dado. Saber contextualizar, por exemplo, uma imagem sacra com um texto histórico literário ficará mais fácil ao aluno entender imagetivamente em qual contexto essa imagem foi produzida.

“A relação da imagem com o ensino da arte precisa ser vista numa perspectiva histórica [...] Uma Inter - relação entre produção, leitura da imagem e contextualização histórica, onde os conteúdos da arte sejam explicitados.” (PILLAR, *et al.*, 2001, p.61).

Sem dúvida, o estudo histórico do campo artístico é bem mais amplo e complexo do que qualquer relação. Porém é um viés pela qual a Educação pode ser contemplada. Nos dias de hoje em que as mídias virtuais tomam cada dia mais espaço, perdendo-se o apego ao que já se passou.

A Arte pode ser esse vínculo de resgate. Com o “audiovisual” e suas demais linguagens ela pode construir pontes, sendo deste modo mediadora entre o antigo e o novo, estabelecendo meios concretos pelas quais a História pode trilhar. Não que uma disciplina seja mais relevante que a outra, cada uma possui em sua importância e ambas podem se completar a medida que se integram: sociedade, comunidade e a escola.

A multidisciplinariedade permite valorizar o patrimônio cultural, abordando as duas disciplinas: História e Arte. Por exemplo, o trabalho com os legados culturais de uma região permitem ao aluno aprender a guardar a memória da comunidade e a se sentir parte dela (PILLAR, 2011).

Abordar de maneira simples a influência da arte sacra para a produção artística

brasileira pode fazer com que a mentalidade da sociedade mude. Ao compreender que a aprendizagem do aluno (em especial do ensino médio) na área da Arte Sacra como papel fundamental na história da Arte Brasileira no período da colonização do País se estabelece assim, relações histórico-sociais e paralelos estéticos, enriquecendo a capacidade crítica dos discentes ante a produção artística brasileira.

Percebe-se que enquanto a produção artística de um local acontece está sempre ligado a um acontecimento histórico. Como O Barroco mineiro, período do auge do Ciclo do Ouro. Boa parte do ouro da região era destinada à construção de igrejas cada vez mais ornadas e o surgimento de vários ícones da escultura, pintura e urbanismo daquela região. Porém, não se pode classificar a arte sacra simplesmente como passado. Compreender o que é histórico como algo que já acabou, distancia o educando daquilo que também forma sua identidade. Trabalhar com tradições é refletir sobre a atualidade.

É necessário que se busque nas escolas criar mecanismos e concepções viáveis a cultura local sobre a preservação deste acervo sacro. Muitas vezes um aluno tem em sua casa uma imagem muito antiga e não sabe do valor não só estético, mas histórico que esta imagem possui.

De acordo com Proença (2004, p.108):

“Esses fatos nos permitem ver mais claramente que a história de nosso país está ligada à história do mundo todo, e que as nossas raízes são muito mais profundas do que o limite inicial de uma data, no tão próximo século”.

As implicações que este processo de criar uma cultura de preservação não é fácil, porém se faz necessário nestes tempos da cultura do descartável. Saber o porquê preservar é fundamental.

Conforme Ghirardello e Spisso (2008, p.15):

Cada indivíduo é parte de um todo – da sociedade e do ambiente onde vive – e constrói, com os demais, a história dessa sociedade, legando às gerações futuras, por meio dos produtos criados e das intervenções no ambiente, registros capazes de propiciar a compreensão da história humana pelas gerações futuras. A destruição dos bens herdados das gerações passadas acarreta o rompimento da corrente do conhecimento, levando-nos a repetir incessantemente experiências já vividas. Atualmente, a importância da preservação ganha novo foco, decorrente da necessária consciência de diminuirmos o impacto sobre o ambiente, provocado pela produção de bens. A preservação e o reuso de edifícios e objetos contribuem para a redução de energia e matéria-prima necessárias para a produção de novos (GHIRARDELLO e SPISSO, 2008, p.15).

Entretanto compreender o que preservar é fundamental. É preciso conhecer os processos que o fizeram chegar onde está, entende-se que a arte sacra em sua essência e função precisa ser preservada. Trata-se de elementos estéticos que se perdem no tempo. Os órgãos competentes em comunhão com as escolas são capazes de gerir uma

coletividade consciente daquilo que anteriormente já foi produzido.

Destarte, os autores expõem que:

Todos os bens de natureza material e imaterial, de interesse cultural ou ambiental, que possuam significado histórico, cultural, artístico ou sentimental, e que sejam capazes, no presente ou no futuro, de contribuir para a compreensão da identidade cultural da sociedade que o produz (GHIRARDELLO e SPISSO, 2008, p.15).

Essa é a real função da arte sacra: trabalhar a multidisciplinariedade e formar cidadão críticos que sejam capazes de em algum momento histórico, colaborar com a identificação da analogia de um povo que o determina, sabendo seus valores entendendo que a arte sacra fala do ser do homem e acompanhar toda a hipotética que a acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte sacra propicia ao ser humano uma compreensão profunda das questões sociais, pois solicita a percepção visual, bem como os demais sentidos e é através dela que o ser humano compreende a dimensão política presente em seu meio em detrimento do valor histórico social à ela atribuído. As informações históricas, relações culturais, sociais e procedimentos adequados só podem ser assimilados caso a sensibilidade e condições de concretude a permitam. Acredita-se que explorar novas maneiras de colocar em evidência os laços que unem a arte sacra e a disciplina História bem como que fortalecer a consciência do Preservar enriquecerá muito mais a cultura brasileira.

A arte sacra agrega valores. Unindo o valor histórico ao artístico, deixando um rico registro do intercâmbio cultural entre indígenas, europeus e africanos e, sobretudo do impacto das concepções ocidentais sobre o Brasil. O resultado desse processo, sob a forma de estátuas, pinturas e arquitetura e de acordo com a visão de vários críticos é um bom representante da originalidade artístico brasileira.

Todavia a competência atribuída aos órgãos que zelam pela área artística em vários níveis já não é mais suficiente à demanda é tamanha que exige uma consciência social interpelando deste modo aos responsáveis Públicos e fazendo analogia entre uma e outra. Uma arte esclarecida e de forma planejada convida e estimula o cidadão a valorizar sua arte natal bem como as suas características.

Busca-se apresentar historicamente alguns elementos que orientem o leitor a compreender os rumos tomados pela arte sacra na era colonial do Brasil a partir daquilo que é sua principal fonte de inspiração: a fé e a formação religiosa do povo brasileiro. E sua importância como arte no período colonial visando estabelecer como a arte sacra abriu portas e serviu de base para tantos outros estilos artísticos oriundos posteriores

REFERÊNCIAS

BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONLAY,Iris; ANSON,Peter. **A arte na Igreja**. 11.ed.Rio de Janeiro:Renes,1969

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JANSON, Horst Waldemar. **História Geral da Arte: Renascimento e Barroco**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINDALE, Andrew. **O mundo da Arte: O Renascimento**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1969.

PASTRO,Claudio .**Arte Sacra**.2.ed.São Paulo:Loyola,2002.

_____. **Arte sacra: o espaço do sagrado hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes**, volume 6 – Ensino de primeira à quarta série. 1997

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**.4. ed. São Paulo: Companhia das Letras,1995.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Relevos e Curvas O Barroco no Brasil- Séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR

JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO - Professor Adjunto I – Curso de História – Departamento de História e Geografia – DHG/ Universidade Estadual do Maranhão Link do lattes: Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/3062810657432335> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7064-2848> Universidade Estadual do Maranhão, Brasil E-mail: noskcajzaionnel@gmail.com Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2018). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Especialista em História do Maranhão pelo IESF (Instituto de Ensino Superior Franciscano) (2011). Graduado no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão (Centro de Estudos Superiores de Caxias-MA) (2011). Coordenador do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. Professor Adjunto I na Universidade Estadual do Maranhão. Desenvolvo pesquisa sobre História e Gênero com ênfase nas identidades constituídas acerca do gênero, masculinidades, feminilidades, Sexualidades, surdez, surdez e sexualidade, História e Imprensa, História e Cidade, História e Literatura, sociabilidades, festas, infância, ensino de história e prática do ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 2, 3, 4, 5, 8, 9, 22, 25, 31, 32, 38, 39, 41, 52, 53

Aprendizagem 9, 3, 4, 5, 6, 8, 17, 23, 25, 29, 30, 31, 33, 38, 40, 42, 43, 51, 53

C

Cidade 1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 56

Colonização 44, 45, 49, 53

Conhecimento 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53

Cultural 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 36, 39, 41, 44, 48, 50, 51, 52, 54

D

Documento 7, 8, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 40

E

Ensino 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 55, 56

Escola 3, 6, 7, 9, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 34, 36, 37, 39, 42, 52

Escolar 11, 20, 28, 30, 31, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 55

Espaço 9, 2, 3, 8, 9, 10, 18, 22, 24, 33, 34, 36, 46, 52, 55

Espiralidade 30, 40, 41

F

Fontes 1, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 35, 36, 55

Formação 4, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 34, 43, 50, 54, 55

H

História 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Histórico 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54

I

Identidade 2, 3, 21, 24, 28, 50, 53, 54

L

Local 1, 2

M

Memória 6, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 21, 28, 34, 43, 45, 52

Música 6, 7, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 40

Musical 5, 6, 22, 24, 26, 40

N

Narrativas 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 42

P

Pedagogia 38, 39

Povo 10, 11, 26, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55

Professor 2, 3, 4, 5, 6, 8, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 56

S

Saber 5, 6, 10, 17, 33, 37, 38, 45, 52, 53

T

Tempo 9, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 53

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

 **Atena**
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

 **Atena**
Editora

Ano 2021