

**Prefeitura de São José dos Campos do Estado de São Paulo**

# **SÃO JOSÉ DOS CAMPOS**

Professor II - História

Edital de Abertura de Inscrições para Processo Seletivo Nº 001/2017

**NB009-2017**

## DADOS DA OBRA

**Título da obra:** Prefeitura de São José dos Campos do Estado de São Paulo

**Cargo:** Professor II - História

(Baseado no Edital de Abertura de Inscrições para Processo Seletivo N° 001/2017)

- Conhecimentos Específicos

**Gestão de Conteúdos**

Emanuela Amaral de Souza

**Produção Editorial/Revisão**

Elaine Cristina

Igor de Oliveira

Camila Lopes

Suelen Domenica Pereira

**Capa**

Joel Ferreira dos Santos

**Editoração Eletrônica**

Marlene Moreno

**Gerente de Projetos**

Bruno Fernandes





## SUMÁRIO

### Conhecimentos Específicos

Ensino de História: Saber histórico escolar; seleção e organização de conteúdos históricos: metodologia do ensino de História;.....	01
Trabalho com documentos e diferentes linguagens no ensino de História. ....	04
Conhecimento histórico contemporâneo: saber histórico e historiografia;.....	08
História e temporalidade. ....	14
História do Brasil e a construção de identidades: historiografia brasileira e a história do Brasil; história nacional, regional e local; história brasileira: da ocupação indígena ao mundo contemporâneo. ....	16
História da América e suas identidades: lutas sociais e identidades: sociais, culturais e nacionais.....	24
História do mundo Ocidental: legados culturais da Antiguidade Clássica, convívios e confrontos entre povos e culturas na Europa medieval;.....	31
História africana e suas relações com a Europa e a América. Lutas sociais, cidadania e cultura no mundo capitalista.....	41
BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental – Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. ....	50



## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

Ensino de História: Saber histórico escolar; seleção e organização de conteúdos históricos: metodologia do ensino de História;.....	01
Trabalho com documentos e diferentes linguagens no ensino de História. ....	04
Conhecimento histórico contemporâneo: saber histórico e historiografia;.....	08
História e temporalidade. ....	14
História do Brasil e a construção de identidades: historiografia brasileira e a história do Brasil; história nacional, regional e local; história brasileira: da ocupação indígena ao mundo contemporâneo. ....	16
História da América e suas identidades: lutas sociais e identidades: sociais, culturais e nacionais.....	24
História do mundo Ocidental: legados culturais da Antiguidade Clássica, convívios e confrontos entre povos e culturas na Europa medieval;.....	31
História africana e suas relações com a Europa e a América. Lutas sociais, cidadania e cultura no mundo capitalista.....	41
BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental – Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. ....	50





## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

#### **ENSINO DE HISTÓRIA: SABER HISTÓRICO ESCOLAR; SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS HISTÓRICOS: METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA;**

Em todos os tempos, o ensino de História foi permeado por escolhas políticas. No Brasil, após a proclamação da República, em 1889, a construção da identidade do país tornou-se prioridade. As elites tinham de garantir a existência de um estado-nação, escolhendo para ser ensinado aos alunos conteúdos que exaltavam grandes "heróis" nacionais e feitos políticos gloriosos. Desde então, poucas mudanças aconteceram em termos do quê e como ensinar nessa área, e todas foram influenciadas, sobretudo, pelas visões de quem estava no poder. Para desenvolver a postura crítica da turma e dar aulas consistentes, é fundamental que o professor entenda esse processo. História é uma disciplina passível de múltiplas abordagens que até há pouco tempo não estavam em sala de aula, mas que hoje devem ser vistas com destaque. Por isso, tornou-se premente o trabalho com diversas fontes e o relacionamento do passado com o presente para que se entenda que contra fatos há, sim, argumentos. Tudo depende do olhar que se lança sobre eles.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e fundaram a primeira escola, só usavam os textos históricos como suporte para ensinar a ler e escrever e seus conteúdos sequer eram discutidos. Foi apenas em 1837 que o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, instituiu a História como disciplina obrigatória e autônoma (leia a linha do tempo no box "O ensino de História no Brasil"). O foco era a formação da civilização ocidental e o estudo sobre o Brasil era apenas um de seus apêndices. Vale lembrar que a história bíblica também era um conteúdo a ser abordado só sendo retirada do currículo em 1870, com a diminuição do poder da Igreja sobre o Estado.

A maioria dos professores do Colégio Pedro II era formada por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838 e adepto de uma visão político-romantizada do processo de construção do Brasil. Além de pautar o ensino pela questão da identidade nacional de maneira ufanista, eles acreditavam que o ensino de História tinha o papel de formar moral e civicamente um dos objetivos da disciplina na época e que está ultrapassado teoricamente.

A metodologia utilizada era a tradicional (conheça outros métodos no quadro da página ao lado), que tinha como princípio levar os alunos a saber datas e fatos na ponta da língua. Também houve a influência do historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886),

que via a história como uma sucessão de fatos que não aceitavam interpretação. Segundo ele, pesquisadores e educadores deveriam se manter neutros e se ater a passar os conhecimentos sem discuti-los, usando para isso a exposição cronológica. Na hora de avaliar, provas orais e escritas eram inspiradas nos livros de catequese com perguntas objetivas e respostas diretas.

**FATOS RELACIONADOS** As referências entre passado e presente são essenciais para mostrar o processo histórico. Foto: Rodrigo Erib

**FATOS RELACIONADOS** As referências entre passado e presente são essenciais para mostrar o processo histórico

#### Racionalidade x patriotismo

Essa postura em sala de aula só seria questionada no início do século 20, quando operários anarquistas de São Paulo e Porto Alegre, que lutavam por melhores condições de trabalho, criaram escolas inspiradas na pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909). Nelas, valorizavam-se a racionalidade e o cientificismo e não havia espaço para a exacerbação do patriotismo. A História era explicada por meio das lutas sociais e não pela construção do Estado. Novas fontes de aprendizagem, como visitas a museus e exposições, foram incorporadas com o objetivo de fazer o aluno pensar e não apenas decorar o conteúdo. Além disso, eram abordados temas como a Revolução Francesa antes do estudo sobre a Antiguidade, quebrando assim o paradigma da linearidade. As ideias revolucionárias, no entanto, foram pontuais e de pouca duração. As dez escolas com esse perfil foram fechadas com a pressão do governo de Arthur Bernardes (1875-1955), que sufocou os movimentos trabalhistas.

O cenário ficou ainda mais complicado quando, em 1930, Getúlio Vargas, ferrenho nacionalista, subiu ao poder, ficando nele quase ininterruptamente até 1954. Nesse meio tempo, surgiram os primeiros cursos superiores de História, que nasciam compactuando com a visão tradicionalista. Os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), contudo, começaram a ser divulgados, trazendo teorias que influenciariam a Educação no geral, ao considerar as hipóteses prévias das crianças sobre os temas abordados na escola. Sendo assim, as aulas puramente expositivas não funcionariam mais e a ideia de que aprender é decorar começou a mostrar sinais de fragilidade.

A ditadura militar, nos anos 1960, faria com que as propostas mais avançadas demorassem para germinar. Em 1971, as autoridades substituíram História e Geografia por Estudos Sociais nas séries iniciais. Havia o medo de que o potencial político e crítico que o conhecimento mais profundo daquelas áreas poderia trazer pudesse gerar reações revolucionárias. Segundo Circe

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

Maria Fernandes Bittencourt, professora de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a fusão empobreceu os conteúdos de ambas as disciplinas, pois a ênfase agora estava no civismo.

As mudanças mais significativas, entretanto, começaram a se desenhar com a influência da Psicologia cognitiva, da Antropologia e da Sociologia. Essas duas últimas trouxeram, respectivamente, novos conteúdos e outras visões de fatos históricos o que influenciaria a metodologia moderna de ensinar História. Além de ampliar o espectro de temas escolares introduzindo, por exemplo, manifestações culturais locais -e de procurar diferentes versões, a metodologia moderna também se caracteriza pela ênfase na relação entre passado e presente, pelo rompimento com a linearidade e pela consulta a fontes de diversas naturezas. A partir dos anos 1980, cada vez mais professores foram tomando contato com essa nova forma de trabalhar (leia a entrevista à esquerda).

Hoje não se concebe o estudo histórico sem que o professor apresente diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito iniciativa importante para que o aluno perceba que, dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda. Basta pensar no exemplo de como entender o processo de formação de um bairro: pode-se vê-lo sob a ótica dos trabalhadores da região e das relações estabelecidas pelos modos de produção, dos que estiveram no poder, dos grupos minoritários que habitam o local ou das manifestações culturais, entre outras possibilidades. Durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é constituída de uma única vertente (e que, até mesmo dentro de uma delas, pode haver várias interpretações). O professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, reportagens de jornais e revistas e a outras fontes. O contato com essa diversidade leva o estudante a ter uma visão ampla e integrada da história. Além de textos, é recomendável que a turma consulte sites confiáveis, assista a filmes e documentários, visite museus e entreviste os atores que vivenciaram os acontecimentos estudados. Tudo com planejamento e registro para que seja possível fazer uma avaliação minuciosa do processo.

#### Ontem e hoje

Estabelecer a correspondência entre passado e presente passou a ser um dos objetivos da disciplina (conheça algumas das expectativas de aprendizagem no quadro da página ao lado) nos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Daniel Helene, selecionador do Prêmio Victor Civita

Educador Nota 10, diz que relacionar os fatos ajuda na compreensão de que a História é um processo. Existe escravidão hoje em dia? Como ela era antigamente? "Isso deve ser feito de modo que o aluno entenda as transformações no decorrer do tempo. Essa também é uma forma de aproximar o conteúdo à vida do aluno o que era impossível quando o conteúdo era transmitido cronologicamente. "Esse procedimento passava a ideia de que a história é uma evolução, o que não é verdade. Hoje o professor pode explorar as diferentes formas de lidar com a temporalidade e, assim, estimular a reflexão. O resultado é que, em vez de decorar informações sem sentido, os jovens são estimulados a analisar o que aprendem e a memorizar conscientemente", afirma o consultor.

Desde a publicação dos PCNs, temas como ética e pluralidade cultural passaram a permear o ensino da disciplina, indicando mais uma mudança: se nos tempos idos o objetivo era fomentar a ideia de identidade nacional, ancorada na deturpação e romantização de acontecimentos, hoje o intuito é explorar as diferentes identidades que existem dentro de uma nação, tornando os alunos sabedores da diversidade cultural de sua época. Um desafio e tanto para os professores.

#### Mitos pedagógicos

As metodologias da disciplina levaram à construção de alguns mitos. São eles:

#### História é decoreba

A concepção de Educação que está por trás disso é a de que a aprendizagem se dá pela repetição da fala do professor ou do conteúdo do material didático. Grande equívoco.

#### Não é preciso memorizar

Em reação contrária à ideia anterior, alguns educadores defenderam que não era preciso decorar nada. Porém saber datas e nomes ajuda a relacionar os fatos. Memorizar significativamente é diferente de decoreba.

#### Uma lição de moral

A História nasce como disciplina escolar no Brasil em um contexto de criação da identidade nacional. Daí a ideia de que ela serviria para incutir princípios e valores nacionalistas.

#### Um fato depois do outro

Não se sustenta a ideia de que para entender um período é preciso estudar o que veio antes dele. O aluno aprende com base em questões do presente, relacionando ao passado o que lhe é mais próximo.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

Existe apenas uma verdade

De inspiração positivista, esse mito parte da ideia de que os documentos oficiais e os fatos políticos são os fiéis guardadores da realidade. A ideia foi sendo derubada ao longo do século 20, quando os historiadores, recorrendo a outras fontes documentais, descobriram diferentes interpretações sobre períodos e fatos.

Linha do tempo do ensino de História no Brasil

1549

Os jesuítas chegam ao Brasil e fundam as primeiras escolas elementares brasileiras. Os textos históricos bíblicos eram usados apenas com o intuito de ensinar a ler e escrever.

1837

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, inclui a disciplina como obrigatória. Nesse ano também é fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que defende uma visão nacionalista.

1870

Com a diminuição da influência política da Igreja sobre as questões de Estado, os temas que têm como base as ideias bíblicas são abolidos do currículo.

1920

Escolas abertas por operários anarquistas tentam implantar a ótica das lutas sociais para entender a história. Mas elas são reprimidas e fechadas durante o governo de Arthur Bernardes, alguns anos depois.

1934

É criado o primeiro curso superior de História, na USP. A academia nasce com uma visão tradicionalista, reforçando a sucessão de fatos como a linha mestra.

1957

Delgado Carvalho publica a obra *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, que serve de base para o processo de esvaziamento da História como disciplina autônoma.

1971

A História e a Geografia deixam de existir separadamente. No lugar delas é criada a disciplina de Estudos Sociais (empobrecendo os conteúdos escolares) e, ao mesmo tempo, a licenciatura na área.

1976

O Ministério da Educação determina que, para dar aulas de Estudos Sociais, os professores precisam ser formados na área, fechando-se assim as portas para os graduados em História.

1986

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo propõe o ensino por eixos temáticos. A proposta não é efetivada, mas vira uma referência na elaboração dos PCNs, anos depois.

1997

Abolição de Estudos Sociais dos currículos escolares. História e Geografia voltam a aparecer separadamente. Especialistas começam a pensar novamente sobre as atuais especificidades de cada uma das disciplinas.

1998

Com a publicação dos PCNs, são definidos os objetivos da área. Entre eles está o de formar indivíduos de modo que eles se sintam parte da construção do processo histórico.

2003

O Conselho Nacional da Educação determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam abordadas em todas as escolas, o que mostra uma iniciativa oficial para desvincular o ensino da visão eurocêntrica.

Metodologias mais comuns no ensino de História

As maneiras de ensinar História que já estiveram ou ainda estão presentes na sala de aula são:

Tradicional

Inspirada no método francês do século 19.

FOCO Memorizar os fatos em ordem cronológica, tendo como referência a construção dos estados-nação e a importância dos valores morais e cívicos.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO Aulas expositivas, apoio de livros didáticos e estímulo à decoreba de datas, fatos e nomes.

Anarquista

Surgiu depois da Revolução Francesa e da Comuna de Paris, na Europa, e da proclamação da República, no Brasil. Foi introduzida em algumas escolas brasileiras nos anos 1920.

FOCO Conhecer o movimento histórico pelas lutas sociais, desconstruindo a visão política e romantizada.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO Visitas a museus para fazer pesquisas e estimular a reflexão crítica.

Moderna

Baseada nas teorias cognitivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky e na ideia de que se deve buscar abordagens diversas sociais, econômicas, políticas e culturais.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

**FOCO** Ensinar os alunos a ter uma visão crítica e a percepção de que não existe uma história verdadeira e única.

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO** Proposição de eixos temáticos, consultas a diversas fontes e perspectivas para estabelecer a relação entre o passado e o presente.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>

#### TRABALHO COM DOCUMENTOS E DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Tratando-se das análises das representações construídas para atender às exigências educacionais, o nosso olhar dirige-se a várias situações - uma delas ligada à apreensão e construção do conhecimento em sala de aula, isto é, a relação de aprendizagem existente entre os professores e os alunos -, e a outra, às múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural, como vídeos, livros, filmes, pinturas, gravuras, fotografias, enfim, todos os materiais considerados didáticos.

No processo de produção de tais materiais as mudanças são mais evidentes na escolha das temáticas propostas pela História Nova, às quais foram incorporadas as propostas curriculares, do que no tratamento metodológico a elas atribuído. Nesses materiais, o conhecimento histórico é visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização: por exemplo, o tema *Trabalho* nos livros paradidáticos é enfocado de forma compartimentada, sob a ótica de modelos pré-determinados, criados pela história tradicional - o trabalho compulsório sempre relacionado ao indígena, o escravo ao negro e o assalariado aos imigrantes. Não há texto que mostre as permanências, as simultaneidades, as semelhanças e os diferentes olhares sobre o tema *Trabalho*.

Nos livros paradidáticos, aparentemente, os seus autores teriam a liberdade e a possibilidade de aproximar o conhecimento histórico da antropologia, da psicologia, da história da cultura, podendo atribuir à história um olhar especial e próximo do cotidiano, sem certezas absolutas, e com uma infinidade de possibilidades, apresentando em suas explicações causas necessárias e nunca suficientes. Na prática, entretanto, isto não acontece. As análises estão fundamentadas na sociologia e na economia como modelos explicativos absolutos.

Consideramos que a essência do conhecimento histórico são as ações humanas repletas de emoção, de sensibilidades, de contradições traduzidas no fato histórico. Concordamos com Pesavento ao afirmar que

Todo fato histórico - e, como tal, fato passado - tem uma existência linguística, embora o seu referente (real) seja exterior ao discurso. Entretanto, o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação (...)

Também é parte do conhecimento e do fato histórico o tratamento dado à cultura e ao documento. Como nos lembra Le Goff, o trabalho com o documento

(...) escrito, arqueológico, figurativo, oral, que é interrogar os silêncios da História (...) algo que nos foi dado intencionalmente, ele é o produto de uma certa orientação da História, de que devemos fazer crítica, não só segundo as regras do método positivista, que obviamente continuam necessárias a um certo nível, mas também de uma maneira que eu qualificaria de quase ideológica. É preciso para explicar e reconhecer o documento o seu caráter sempre mais ou menos fabricado.

Próximo ao documento trabalha-se o conceito de cultura, entendida como manifestação de todos os comportamentos humanos e diretamente ligada à ideologia, tomada como a sistematização de valores e crenças - nada inocentes - e que estão presentes na vida cotidiana, no processo de interação entre os sujeitos. Na ideologia há uma intenção explícita.

Como este procedimento com documentos e suas representações é apresentado nos materiais didáticos?

Sabemos que os materiais didáticos são expressões de representações e "em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los". A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento. O fotógrafo é um sujeito que conhece o tema que está sendo registrado, uma pessoa que tem um olhar direcionado e cheio de significados e significantes. Entre os dois momentos fotográficos, a criação e a produção, o fotógrafo é envolvido em um conjunto de decisões que vão desde a escolha do filme (marca, asa, cor) até a qualidade do papel no qual o filme será revelado. São os detalhes referentes à intensidade de luz, cor, velocidade, aproximação, tipo de lente existentes no momento da fotografia, que dão ao fotógrafo a concretude de suas intenções. Não é indiferente fotografar uma dada realidade como um filme branco e preto ou com filme colorido: os resultados são distintos. Quando se quer dar à fotografia um ar mais intimista, explora-se o filme em branco e preto, jogando com momentos em claro e escuro, sempre na dimensão dos contrastes. Assim, também não é indiferente ao fotógrafo a utilização de um papel brilhante ou opaco, ou mesmo dar à fotografia um tom amarelado, envelhecido.



## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

A fotografia é um tipo de representação que expressa a relação existente entre dois sujeitos: o fotografado e o fotógrafo. Este último tem uma ideologia e uma intenção expressas na escolha do outro sujeito a ser retratado, atribuindo-lhe símbolos de vida. Para o fotógrafo é uma representação particular, única. Como diz Benjamin «o espírito dominando a mecânica, reinterpreta seus resultados mais exatos como símbolos de vida». Nesse sentido, a representação do real é em si mesma uma transformação do próprio real. Ao pensar neste real, o fotógrafo pensou em todos os referenciais que estão ao seu redor. Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem.

Borges, ao trabalhar com a recuperação da memória e a construção da história dos índios guaranis, mesclou diferentes representações imagéticas: as planchas de Debret, a fotografia e os desenhos dos índios. Entre os vários procedimentos adotados com a intenção de reavivar a memória dos índios sobre os fatos vividos por seu povo, o pesquisador utilizou várias planchas de Debret, entre elas as xilogravuras criadas por Hans Staden localizadas no livro *Duas viagens ao Brasil*.

O desenho de Debret a respeito do apresamento indígena nos campo de Curitiba não deixa de ser o olhar europeu sobre um povo e um dado local. Se nos detivermos na representação das figuras femininas e das crianças, nos traços das pernas, da forma do corpo e do cabelo, concluiremos que elas estão mais próximas das figuras européias do que da mulher indígena. (plancha nº 20)



No processo de observação da plancha foi solicitado aos índios que escrevessem algo sobre a cena. A escrita produzida é também um tipo de representação. Depois disso, pediu-se aos mesmos índios que além da escrita, representassem-na por meio de desenho e que escrevessem, com base neste, um texto.



A partir da representação de Debret, os índios produziram uma segunda, diferente da anterior. No novo desenho, as índias estão vestidas, o perfil das mulheres está mais próximo do real vivido. O texto, por sua vez, evoca a autoridade do cacique, a necessidade das relações de parentesco, bem como as consequências do não atendimento às suas decisões.

Este é um dos exemplos que mostra como o trabalho do historiador é um trabalho sobre palavras, que por sua vez constituem representações construídas sobre outros referenciais carregados de valores, de traços culturais e ideologias. Nas representações citadas estão expressas as preocupações dos autores de manter valores e permanências existentes no seu grupo, como, por exemplo, a importância de se respeitar a autoridade do cacique. Este trabalho que envolveu a observação, a recuperação de uma memória, a análise de uma determinada representação e a produção de novas representações foi objeto de produção/transmissão e construção de representação, integrando um enfoque compreensivo de comunicação de massa.

Todos os produtos culturais, ao serem apropriados, o são por grupos inseridos em contextos sócio-culturais específicos, portanto, há modos específicos de apropriá-los. Qual é a construção da representação de um real expresso por meio das palavras?

Com relação à produção do conhecimento em sala de aula, lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras. Nesse aspecto, a compreensão dos sentidos das palavras é de fundamental importância. Estudos de Vygotsky sobre a formação do pensamento e da linguagem da criança afirmam que “o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento”. Quando uma palavra adquire determinado significado, pode ser aplicada a outras situações: é a aplicação de um conceito a novas situações concretas, é um tipo de transferência.

Exemplo do que se tem afirmado aqui são as representações criadas pelos alunos de conceitos e situações que nos parecem unidimensionalmente compreensíveis. Silva, em sua investigação a respeito do processo de construção de conhecimento em uma 5ª série do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer as ideias prévias dos alunos sobre os bandeirantes, propôs a seguinte pergunta: «O que vocês sabem sobre os bandeirantes?» e solicitou a representação de seus conhecimentos por intermédio de desenhos. Depois destes dois tipos de representação, constatou que a palavra «bandeirante» estava associada ao mundo conhecido pelos alunos, como a Rodovia Bandeirantes, grupo dos escoteiros, a bandeira, os exploradores de terras e de ouro e a personagens históricos. Portanto, a palavra “bandeirante” tinha para os alunos diferentes significados.

Para o professor trabalhar a dimensão histórica dos bandeirantes, dotando o tema de real significação histórica para os alunos, foi fundamental a exposição inicial das diversas significações que a palavra “bandeirante” continha.

O procedimento adotado pelo pesquisador está correto pois durante o processo de aprendizagem é necessário que o professor trabalhe as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los. O aluno aprende um conceito no momento em que sabe usá-lo em situações concretas e, paulatinamente, vai interiorizando-o a ponto de aplicá-lo em outras situações; é a chamada fase da transição do conhecimento concreto para o abstrato ou vice-versa.

Outro exemplo de “como se dá o processo de conhecimento em História e Geografia em classes da 2ª série” é a pesquisa desenvolvida por Camargo em uma escola pública de Campinas. O trabalho tinha como objetivo estudar a exploração e o desenvolvimento da criatividade e do imaginário no interior da sala de aula, tendo como referências o livro didático e a relação entre a professora e os alunos. A hipótese da pesquisadora era a do furto do imaginário infantil no interior da sala de aula, provocado pela ação docente e pela estrutura e conteúdo do texto didático. Em uma das aulas o tema era o Folclore, e a professora perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre os índios. Uma criança disse que eram seres do outro mundo e outra, que eram duendes. Sem explorar o referencial que levou as crianças a essas afirmações, ou mesmo despertar o interesse delas para novos referenciais culturais, a professora perdeu a oportunidade de trabalhar com as semelhanças e diferenças, permanências e mudanças existentes entre os grupos culturais e sociais. Ela simplesmente respondeu: «os índios são os indígenas», transmitindo assim uma falsa informação.

Este é mais um dos inúmeros exemplos que focalizam o distanciamento existente entre a fala dos professores, o texto do livro didático e o universo cultural dos alunos. Se a professora tivesse pedido aos alunos que explicassem o porquê de suas respostas, teria penetrado no seu universo cultural, identificado as razões que os levaram a responder daquele modo, explicado e/ou proposto uma pesquisa na qual as crianças encontrariam os fundamentos das suas representações, ampliando-as.

Os documentos históricos também contêm uma infinidade de situações que nos permitem trabalhar com diferentes representações sobre o mesmo objeto. Um deles é o da representação sobre o tatu feita por cronistas antigos. Pero Magalhães Gandavo assim o descreve em *História da Província de Santa Cruz* (1576):

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

### Professor II - História

(...) o mais fora do comum dos outros animais (...) chama-lhe tatus e são quase como leitões: tem um casco como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parece totalmente um cavalo armado. Têm um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como de leitão, ainda que mais delgado e só botam fora do casco a cabeça. Têm as pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne destes animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem o sabor quase como de galinha (...)

E Gabriel Soares de Souza em 1587 no *Tratado descritivo do Brasil* assim o faz:

(...) é um animal estranho, tem as pernas curtas, cheias de escamas, o focinho comprido cheio de conchas, as orelhas pequenas e a cabeça que é toda cheia de lâminas redondas (...) quando este animal tem outro, mete-se todo debaixo destas armas, sem lhe ficar nada de fora (...); tem as unhas grandes, com que fazem as covas debaixo do chão, onde criam. Mantêm-se de frutas silvestres e minhocas, andam devagar e, se caem de costas, têm trabalho para se virar, e têm barriga vermelha cheia de verrugas (...)

Em ambas as representações, o tatu é descrito a partir de referências conhecidas, com o objetivo de dar concretude às suas falas: Gandavo compara-o com outros animais que fazem parte do seu universo conhecido "são quase como leitões", "têm casco como de cágado", "criam-se em covas como coelhos", "o sabor quase como de galinha". Enquanto isso, Gabriel Soares de Souza utiliza-se de outros referenciais: "a cabeça é toda cheia de lâminas redondas", "quando este animal tem outro, mete-se todo debaixo destas armas", "mantêm-se de frutas silvestres e minhocas", "tem barriga vermelha cheia de verrugas". Nestas representações sobre o tatu, animal desconhecido pelos europeus, ambos criam uma representação baseada no signifiante, isto é, numa imagem sobre o tatu.

Os contos camponeses medievais foram criados no fazer social, por sujeitos que viviam no acontecer cotidiano, subjugados pelo poder do senhorio, dos poderosos, sem nenhuma lei que os amparasse e os protegesse. Criar, imaginar e narrar histórias baseadas no cotidiano, em uma sociedade fundamentada na oralidade, eram os meios encontrados pelo povo para manifestar sentimentos de alegria, tristeza, injustiça, revolta, dificuldades e comportamentos imaginários de que os camponeses lançavam mão ou não para sair do estado de miséria em que viviam. Estes contos camponeses transmitidos oralmente no final do século XVII, foram registrados por Charles Perroux e reconhecidos nos salões literários franceses, sendo fundamentalmente, os atuais contos infantis, tão bem estudados e explorados por Darnton. São as versões das histórias da *Cinderela*, *Joãozinho e Maria*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Mamãe Ganso*, *O Gato de Botas*.

A representação existente na *História do Gato de Botas* mostra que a única saída para o estado de pobreza e miséria em que viviam os pobres, era o uso da esperteza e da astúcia, bem como da ignorância e ingenuidade dos mais favorecidos. É a figura do gato que coloca em prática todas as artimanhas necessárias para que o seu proprietário possa casar-se com a filha do rei e sair da situação de pobreza em que vivia. Os pobres só conseguiam conquistar um *status* melhor na sociedade por meio do casamento e da esperteza.

Outras histórias representam a pobreza, a fome, a doença e o alto índice de mortalidade de mulheres, são os contos de *Joãozinho e Maria* e a *Cinderela e/ou Gata Borralheira*. No primeiro conto, um lenhador é instigado pela mulher, por motivos de extrema miséria, a abandonar o casal de filhos, do primeiro casamento, na floresta. As crianças se salvam porque são atraídas pela casa da bruxa que era coberta de doces, e quando nela se encontravam, conseguem escapar de morrer na panela de água fervente, pela esperteza. No segundo conto, a Cinderela só consegue sua liberdade com a ajuda de uma fada e pelo fato de se casar com o príncipe. Nas histórias, a madrasta geralmente personifica a maldade.

O uso dos contos como linguagem e representação para se conhecer a história também é uma porta para adentrar o universo cultural e construir a história das camadas populares da sociedade que, analfabetas, acabaram desaparecendo, quase sem deixar vestígios. Como afirma Darnton, "rejeitar os contos populares porque não podem ser datados nem situados com precisão, como outros documentos históricos, é virar as costas a um dos poucos pontos de entrada no universo mental dos camponeses, nos tempos do Antigo Regime".

Com relação aos livros paradidáticos e didáticos, eles entram na sala de aula como objetos, cuja intenção é apresentar um conhecimento já organizado, fechado. Têm um *status* especial, foram produzidos para a sala de aula. Portanto, cada um deles tem uma forma particular de organização. Os textos são curtos, bem divididos e com uma linguagem especial. São colocados na sala de aula como sujeitos que intermediam a relação de conhecimento entre o professor e o aluno. Muitos apresentam uma parte introdutória com orientações de como usá-los e explorá-los. As imagens são postas ao lado dos textos, muito mais como meras ilustrações do que como um outro texto a complementar o principal. Em inúmeros livros didáticos não há fontes que indiquem a origem das ilustrações. Quanto às palavras usadas nos textos, são destituídas de sentido para os alunos; eram válidas para uma determinada época, mas

hoje não há uma atualização das palavras usadas, distanciando-se do universo linguístico dos alunos. Como exemplo cito: “bandeirantes”, “o bloqueio continental”, “a tomada” de Constantinopla, o “esfacelamento” do Império romano, a “queda do Império Romano”, “Inconfidência Mineira” “Inconfidência Baiana”. Além destas palavras estarem desatualizadas, há nos livros o uso de outras que expressam claramente a ideologia do autor, como por exemplo a palavra “inconfidente” para os grupos de pessoas que participaram dos movimentos em Minas Gerais e Bahia e cujo objetivo era a separação do Brasil de Portugal, ou ainda a denominação de “rebeldes e arruaceiros” aos brasileiros que lutaram por seus direitos na “Noite das Garrafadas”, em 1824.

Segundo Vygotsky, o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável.

Se o texto é formado por um conjunto de representações, com a ausência de significados não há aprendizagem. Assim também a teoria da associação é igualmente inadequada para explicar o desenvolvimento do significado das palavras, como no caso do “bloqueio continental”.

Os paradidáticos são mais fáceis de serem produzidos por sua natureza temática. Os temas e os procedimentos geralmente são atuais, muitos deles síntese de trabalhos acadêmicos. Alguns autores, com a intenção de transmitir uma visão crítica da história, quando se referem a determinados sujeitos, criam representações que acabam adulterando o conhecimento e provocando o sequestro dessa mesma história. Uma das figuras que mais sofre esse tipo de tratamento é D. Pedro I. Em alguns livros<sup>20</sup>, ele é apresentado como pessoa irresponsável, incosequente, mulhengo, sem vontade firme. Representações desta natureza transmitem aos jovens a idéia de que a independência ocorreu por um ato voluntário, distanciando-o de um processo político, no qual diferentes sujeitos estavam envolvidos. Por outro lado, a representação de Tiradentes, um herói construído pelos republicanos, assemelha-se à figura de Jesus Cristo.

Concluindo, quero enfatizar a existência de inúmeras outras linguagens que produzem também outras representações utilizadas em sala de aula e que são diretamente voltadas para a produção e compreensão do conhecimento histórico, principalmente em uma sociedade imagética como a nossa, caracterizada pela comunicação de massa, pela força das imagens produzidas para e pela televisão. Todos esses processos representativos são mão única, isto é, temos diante da televisão uma atitude passiva, sem diálogo.

A nossa escolha na análise de algumas representações foi determinada pela presença e mediação do professor em todo processo interativo, pois a produção da aprendizagem não é simples nem fácil, é eivada de representações e clarezas. Por não ser um processo unidimensional, exige uma série de elaborações intelectuais e é neste contexto que inserimos o presente estudo.

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005)

**CONHECIMENTO HISTÓRICO  
CONTEMPORÂNEO: SABER HISTÓRICO E  
HISTORIOGRAFIA;**

Pensar a historiografia é revisitar a cultura histórica, como lembrou José Jobson de Andrade Arruda, é “atravessar vários momentos de cristalização da instauração de linhas mestras interpretativas hegemônicas e hegemônicas”.

O que implica em adentrar a construção do conhecimento histórico enquanto produção humana que reflete o tempo.

Como ressaltou José D’Assunção Barros, a história refere-se “sempre a certos processos da vida humana em uma *diacronia* – isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo – ou que se relacionam de outras maneiras, mas sempre muito intensamente, com uma ideia de temporalidade”.

Tal como estabeleceu a linguística, também na história os termos sucessivos se substituem uns aos outros ao longo do tempo, tornando a historicidade uma sucessão de fatos, estudados através da *sincronia*, o entendimento das estruturas.

Entretanto, a narrativa da história estabeleceu, há séculos, escolhas que denotam posicionamentos interpretativos de análise do homem como ser histórico, circunscrito há um tempo e uma forma contextualizada de encarar a passagem do tempo.

Refletindo a própria essência do debate em torno da observação das mudanças e permanências, uma análise incorporada pela historiografia, quer como mero aspecto metodológico ou como objeto central de estudo.

Esta abordagem, por sua vez, remete ao próprio conceito de tempo adotado como escolha teórica, interferindo diretamente na forma como a história será interpretada e vinculada ao debate historiográfico.

Uma questão complexa, já que o tempo desdobra-se e volta-se novamente para dentro de si mesmo.