



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS XIV
COLEGIADO DE HISTÓRIA

CHANTELE CORDEIRO ARAUJO

COLOCANDO A MÃO NA CONSCIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE
ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA

CONCEIÇÃO DO COITÉ, BA

2018

CHANTELE CORDEIRO ARAUJO

**COLOCANDO A MÃO NA CONSCIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE
ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, do Departamento de Educação Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte do processo avaliativo para obtenção do grau de Licenciada em História.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Maria Aurélia Sarmiento

CONCEIÇÃO DO COITÉ, BA

2018

CHANTELE CORDEIRO ARAUJO

**COLOCANDO A MÃO NA CONSCIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES EM
RELAÇÃO À ATUAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, do Departamento de Educação Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte do processo avaliativo para obtenção do grau de Licenciada em História.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Maria Aurélia Sarmiento
Orientadora
Universidade de Estado da Bahia – UNEB

Prof^ª. Ma. Adriana Silva Teles Boudoux
Universidade de Estado da Bahia – UNEB

Prof^º. Ms. Antônio Vilas Boas
Universidade de Estado da Bahia – UNEB

Dedico esta pesquisa a minha mãe, Neide, que me ensina todos os dias que sorrir alimenta a nossa alma e a de quem está próximo a nós. Por ela me fazer perceber que pra ser feliz não tem segredo e por me fazer sentir o amor em sua essência. Também pelo carinho, cuidado e amizade que sempre fez parte de nossa relação. E por eu admirar muito a mulher que ela é.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa foi fruto de uma motivação pessoal, mas que não teria sido possível sem a colaboração daquelas e daqueles que atravessaram o meu caminho, deixando-o mais fascinante nessa existência.

Agradeço primeiramente a Deus, Maria e o Universo por essa energia divina e por serem os condutores da força que me moveu até aqui e que me move neste exato momento e que continuará a mover-me em direção as mais lindas conquistas.

À minha mãe, pessoa de extrema importância em minha vida, minha eterna gratidão e amor por acreditar, pelas palavras de determinação, pelo colo no momento de cansaço e preocupação, por me deixar livre para escrever este TCC e por todo apoio que sempre me deu. Por me ensinar também a importância de um sorriso no rosto e alegria na alma.

Aos meus amigos e amigas (anjos) que contribuíram para esta monografia de diversas formas: A Cristiano, que em pleno doutorado e morando em São Paulo, se dispôs a me ajudar a construir uma tabela no Excel, mesmo que para isso tenha que passar mais de uma hora no celular prestes a dar meia noite, e por ter feito a tabulação de dados e construído os gráficos que estão presentes neste trabalho. O seu olhar extremamente analítico e crítico me permitiu também pensar na formulação de uma questão para um questionário aplicado aos estudantes. E para isto, teve o prazer de mandar áudios de até cinco minutos com explicações maravilhosas sobre o que lhe perguntara.

A Cristian, que com sua amizade, soube me ouvir nos diversos momentos e indicar pessoas que poderiam me ajudar no caminho que é a Monografia. Grata pelo sentimento da solidariedade estar com você e chegar até a mim através da conversa que cura e do abraço de companheirismo e força diante da vida.

Ao coletivo L.A.C.R.E, que contribui de inúmeras maneiras para a minha formação política e que através de seus membros, me ajudaram a pensar e formular questões que respondiam às minhas indagações. Grata à pluralidade em suas respostas, que reflete a beleza do mundo.

À Galera Massa, que é sinônimo de amizade e amor por toda vibração positiva, compreensão, carinho e todos os mais lindos sentimentos para comigo. E por todos os

momentos de diversão, seja quando estamos juntos ou simplesmente nas conversas no grupo do WhatsApp.

À Marina, Gel e Vanessa por terem sempre acreditado em mim e pelo carinho, amor, amizade. Mas também pelo colo, pelos abraços que acalmaram, pelas risadas que traziam toda uma energia de felicidade e por estarem e serem presentes.

Aos estudantes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité por se disporem a responder aos questionários que apliquei.

Ao professor Luciano por ter querido contribuir com essa pesquisa liberando todos os estudantes para que pudessem responder aos questionários.

À Adriana, professora que admiro tanto, por em diversos momentos do PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) trazer discussões que me ajudaram a pensar nesta monografia, quando ainda não estava iniciada. Sua luz me iluminou em diversos momentos da escrita. Os debates nos encontros do grupo de estudo de ensino de História – juntamente com professor Antônio – possibilitaram também muitas reflexões para este trabalho e continuam fervilhando em minha cabeça para futuras pesquisas.

A Aurélia, pelos encontros (orientações) que tivemos para conversar sobre meu TCC e todas as indicações de leituras que contribuíram para a fundamentação de minha pesquisa. Muito obrigada!

E a Marcus pela sua grande generosidade em emprestar o instrumento que me permitiu escrever esta monografia num momento de sufoco pelo qual passei. Minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta monografia – estruturada em dois capítulos – analisou a percepção dos e das estudantes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, Ba com relação à atuação das mulheres dentro da história a partir da consciência histórica. Participaram desta pesquisa dez discentes. O livro didático utilizado pela turma tem como título *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. Dentro do primeiro capítulo, para a fundamentação do conceito de Consciência Histórica e Didática da História utilizamos autores como Luis Fernando Cerri (2011); Para a discussão sobre aprendizado histórico Jörn Rüsen (2011) trouxe excelentes debates; Maria Auxiliadora Schmidt (2009) contribuiu para a pesquisa ao mobilizar o conceito de literacia histórica; e Cristiane Bereta da Silva (2007) e Eloisa Caimi e Letícia Mistura (2015) foram de suma importância para traçar um histórico do livro didático. Para o segundo capítulo como método foi escolhida a técnica de grupo focal, onde dez estudantes foram convidados para responderem algumas questões. Num primeiro momento foi distribuído para eles e elas um questionário que conteve doze questões. Numa fase posterior, as primeiras quatro perguntas do questionário foram lançadas para serem discutidas por todos e todas, e gravadas com as devidas autorizações. Buscamos também perceber a possível influência que outros meios para além das aulas de História como internet, livros, programas de tv, músicas e série podem ter para a formação dessa consciência. Mediante tais dados, pôde-se ter como resultados que as ideias que os estudantes carregam sobre a atuação das mulheres na história perpassam por representações que as colocam em papéis característicos do passado cristalizado, outros conseguem fazer uma ligação do passado com o presente, caracterizando-se pela mudança de perfil das mulheres na atualidade e outros numa relação de passado, presente e futuro em que as mudanças sempre estarão acontecendo de forma dinâmica no tempo. Assim, a escola e as aulas de história não podem ser tomadas como sendo o único local de formação e conhecimento que esses jovens têm acesso. Outros meios e espaços também influenciam de maneira direta na forma como lidam e constroem o conhecimento histórico e eles precisam ser levados em conta quando se investiga a constituição da consciência histórica dos e das estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História. Consciência histórica. Didática da História. Livro didático. Mulher.

ABSTRACT

This monograph, structured in two chapters, analyzed the perceptions of the students of the third year of high school at Conceição do Coité, Ba, in relation to women 's activities within history based on historical awareness. Ten students participated in this study. The textbook used by the class is called History: from the caves to the third millennium of Patrícia Ramos Braick and Myrian Becho Mota. Within the first chapter, for the foundation of the concept of Historical Consciousness and Didactics of History we use authors such as Luis Fernando Cerri (2011); For the discussion on historical learning Jörn Rüsen (2011) brought excellent discussions; Maria Auxiliadora Schmidt (2009) contributed to the research by mobilizing the concept of historical literacy; and Cristiane Bereta da Silva (2007) and Eloisa Caimi and Letícia Mistura (2015) were of great importance to draw up a history of the textbook. For the second chapter as method the focus group technique was chosen, where ten students were invited to answer some questions. At first, a questionnaire containing twelve questions was distributed to them. At a later stage, the first four questions of the questionnaire were released to be discussed by everyone, and recorded with appropriate authorizations. I also sought to understand the possible influence that other media beyond history classes such as the internet, books, TV programs, songs and series can have for the formation of this consciousness. By means of such data, one can have as results that the ideas that the students carry on the performance of the women in the history run through representations that put them in characteristic roles of the crystallized past, others can make a connection of the past with the present, the changing profile of women today and others in a past, present and future relationship in which the changes will always be happening dynamically in time. Thus, school and history classes can not be taken as the only place of formation and knowledge that these young people have access to. Other means and spaces also directly influence how they deal with and build historical knowledge, and they need to be taken into account when researching the historical consciousness of students.

Keywords: History teaching. Historical consciousness. History Didactics. Textbook. Woman.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Representação gráfica para distribuição do consumo de conteúdo em TV, internet e/ou rádio.....	44
Gráfico 2 - Representação gráfica da frequência de leitura do livro didático de História.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das características sócio demográficas.....	43
Tabela 2 - Características da consciência histórica.....	48- 49
Tabela 3- Características da consciência histórica.....	49
Tabela 4- Características da consciência histórica.....	49
Tabela 5- Características da consciência histórica.....	50
Tabela 6- Quantidade de horas que assiste TV por dia.....	51
Tabela 7- Quantidade de horas que se dedica aos estudos.....	51
Tabela 8: Quantidade de tempo que passa na internet.....	52
Tabela 9- Frequência de leitura de literatura e outros gêneros.....	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO 1: O DESPERTAR DA IDENTIDADE PARA A PESQUISA E O HISTÓRICO DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	13
2.1	O RECONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DOS MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE CONHECIMENTOS	14
2.2	A SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES DOS SUJEITOS NO TEMPO E ESPAÇO: O ESTABELECIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	18
2.3	A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	23
2.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	29
3	CAPÍTULO 2: O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA PARA A PESQUISA: TRABALHANDO COM A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL	38
3.1	TRAÇANDO O PERFIL DA TURMA	41
3.2	TRABALHANDO COM O GRUPO FOCAL.....	46
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57
	APÊNDICE	60

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou saber e problematizar a percepção dos (das) estudantes em relação à atuação das mulheres dentro na história. Os sujeitos que fizeram parte do trabalho foram estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité - Ba. Partindo do princípio de que todas e todos têm consciência histórica e que ela é influenciada por diversos meios e instrumentos, buscamos perceber como os e as discentes mobilizam as estruturas do pensamento para dar significado ao presente e qual a possível influência da internet, de livros de literatura e demais gêneros, programas de tv, série e música na vida desses e dessas alunas.

Assim, esta monografia divide-se em dois capítulos. No início do primeiro discute-se como se deu o despertar para pesquisa. No primeiro tópico debatemos sobre a importância do reconhecimento dos múltiplos espaços de conhecimento para além da escola e para dialogar com essas ideias trouxemos autoras como Schmidt (2009), Schmidt; Barca e Martins (2011), Peter Lee (2006) e Bittencourt (2011). No segundo tópico buscamos traçar um histórico do conceito de consciência histórica dentro dos estudos históricos tomando como referência, principalmente autores como Luis Fernando Cerri (2011) e Garcia e Schmidt, (2005).

No terceiro ponto discutimos sobre a Didática da História e sua relação com o ensino e a aprendizagem. Cerri (2011), Bittencourt (2011) e Rüsen (2006 e 2011) foram autores de suma importância e que contribuíram muito para esta discussão. Para o debate a respeito do conceito de Literacia Histórica Schmidt (2009) trouxe ótimas considerações. No tópico quatro, que discorreu sobre a presença da mulher no livro didático de História, Bereta da Silva (2007) e Caimi e Mistura (2015) ajudou-nos a entender o que é o livro trazendo seu histórico bem como problematizaram a presença feminina nele. Schmidt, Barca e Martins (2011) trazendo Rüsen (1997) discorrem também sobre o livro didático e estão neste trabalho.

O livro didático adotado na turma e analisado para a presente pesquisa tem como título *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota que está na sua quarta edição. Ele faz parte de uma obra em três volumes e conta com 272 páginas.

O segundo capítulo foi estruturado a partir dos dados tidos mediante dois questionários que aplicamos e que foram respondidos pelos (pelas) estudantes. O primeiro, respondido por quarenta e três discentes, serviu para que pudéssemos esboçar um perfil da turma como um

todo. Diante disto, informações sobre zona de residência, cor da pele, idade média, atividade remunerada, acesso a internet, se assistem a filmes e série, se ouvem música, se assistem tv, frequência de leitura do livro didático de História e a ocasião em que a realizam permitiram caracterizar os (as) estudantes e perceber a possível influência de alguns mecanismos para a sua formação para além do espaço escolar.

Já para o segundo questionário, foram convidados dez estudantes – cinco meninas e cinco meninos – para respondê-lo. Utilizei como método a técnica de grupo focal. Os discentes responderam a doze questões, sendo que as quatro primeiras foram fundamentais para que em suas respostas pudéssemos fazer a análise e caracterizá-las nas categorias do pensamento histórico: relação com o passado, relação passado- presente e relação passado, presente e futuro.

As demais questões serviram para saber quais outros meios de formação e informação, mais conhecidos também como de entretenimento, os alunos e alunas utilizam em sua vida, por entender que eles podem além de formar e informar, moldar a forma de pensar e agir de cada sujeito. Por isso, foi importante saber quantas horas por dia assistem tv, qual programa de tv mais assistem, quantas horas por dia se dedicam aos estudos, quanto tempo passam na internet, qual canal da internet mais assistem, se gostam de ler, se leem livros de literatura e outros gêneros e o que mais gostaram de ter lido.

E por fim, este trabalho se torna relevante por buscar analisar e problematizar as representações de mulheres que os (as) estudantes carregam consigo na intenção de desconstruir qualquer tipo de preconceito manifestado e demais formas de violência. Entender como outros espaços e meios de formação e informação contribuem para a construção de determinado tipo de pensamento também se constitui de extrema importância e relevância, visto que os (as) discentes acessam esses outros mecanismos.

2 CAPÍTULO 1: O DESPERTAR DA IDENTIDADE PARA A PESQUISA E O HISTÓRICO DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A presente pesquisa parte de gostos e inquietações que foram vivenciadas em diversas experiências dentro da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus XIV, a partir de grupos de estudos como o GLEIGS (Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares em Gênero e Sexualidade) e também pelo contato com a escola através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que me permitiu unir temas de meu interesse pessoal, que é o ensino de História e a categoria de análise gênero, além das demais discussões que a instituição promoveu. O grupo Promoção da Igualdade Racial também foi de grande significância para se pensar a condição de privilégio que pessoas brancas encontram-se perante a população de pele negra.

Enquanto mulher sempre me inquietou o motivo pelo qual nós sempre fomos inferiorizadas em relação aos homens. Nunca entendia sermos alvo de piadas machistas, apesar disso, não me recordo em minhas aulas de História, na Educação Básica, de presenciar problematizações sobre papel da mulher dentro da história, de suas múltiplas identidades e de quão complexo é debater gênero para a sociedade. A escola como sendo um espaço no qual passamos boa parte de nossa vida e construímos afetividades, é um palco onde ocorre esse tipo de discurso e silenciamentos. A Universidade com seus grupos de estudos me possibilitou desnaturalizar e problematizar muitas questões relacionadas a gênero, a sexualidade e a raça. Portanto, reconheço esse ambiente como sendo de suma importância para meu empoderamento diário e para a minha formação política implicada quanto ao protagonismo e visibilidade feminina dentro da história, assim como a desnaturalização e problematização de papéis desempenhados pelas mesmas.

Por essas implicações pessoais e pelo desejo de ser uma professora de história e pesquisadora que se volta para as questões do ensino da disciplina História entrelaçada com as questões de gênero e problematização da ação das mulheres dentro da história, procuro discutir, na presente pesquisa: *A percepção dos (das) estudantes em relação à atuação da mulher na história, a partir do ensino de História e da consciência histórica.* Procurando entender: *O que pensam os alunos do ensino médio de uma escola pública do interior da Bahia sobre o papel da mulher na história?* A referida pesquisa teve como espaço um colégio público do interior da Bahia e como sujeitos os estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Uma das questões de partida que traço é: *investigar que ideias sobre o papel da mulher na sociedade os alunos trazem para as aulas da disciplina História? Quais*

conceitos e imagens sobre as mulheres as aulas de história fornecem para esses alunos? Tomo como objetivo geral, identificar e analisar as ideias dos estudantes sobre as mulheres na história, interrogando-os sobre o conhecimento escolar e sobre sua própria vida. Com isso traço como objetivos específicos os seguintes: Identificar quais são as representações que os estudantes têm sobre as mulheres na história; Perceber que tipo de conhecimentos adquirem os estudantes a respeito da atuação de mulheres dentro da história; E perceber a possível influência de outros meios para além das aulas de História para a formação da consciência histórica das e dos estudantes.

2.1 O RECONHECIMENTO E A IMPORTÂNCIA DOS MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE CONHECIMENTOS

É importante considerarmos que as aulas de história não são os únicos espaços e momentos em que os estudantes têm contato com assuntos e discussões sobre a atuação das mulheres na história do Brasil. Concordamos com Schmidt (2009) que até mesmo o conceito de “escola” pode ser ampliado para qualquer espaço onde há relação com conhecimento. Antes de adentrarem o ambiente escolar, essas meninas e meninos estão em constante contato com outras instituições de formação, que moldam sua personalidade e formas de pensar e agir. Reconhece-se aqui a família, a igreja, os grupos de movimento social e etc., além da convivência com outras pessoas. Assim, compartilho com as ideias de Martins (2011) quando (em seu texto de apresentação para o livro “Jörn Rüsen e o ensino de história” organizado por Schmidt; Barca) ele discute que o processo de formação, por aprendizado na consciência histórica se realiza ao longo de duas experiências: o contato com a ação humana e o meio escolar. O primeiro fazendo parte do aprendizado genérico e o segundo ao aprendizado tradicional.

[...] O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de “história”, não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada. Os processos de mediação são constantes e intercambiáveis. (BARCA; MARTINS; SCHMIMIDT; 2011, p. 09).

Peter Lee (2006) também compreende a importância de levar em conta que os estudantes quando chegam à escola já vem com certa bagagem cultural sobre determinados conhecimentos:

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus preconceitos fora da sala de aula. (LEE, 2006, p. 05 apud DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999).

Sendo assim, o processo de aprendizado ocorre em diversas dimensões e fases da vida dos agentes escolares (estudantes). E esse aprendizado se dá também através das trocas e contato humano, onde cada sujeito, em suas relações cotidianas, contribui para a constante formação do outro. E esse conhecimento se torna inútil se voltado somente a execução de ideias elementares. Contudo, muitos teóricos não levam em conta as relações dos indivíduos com o meio social por entender que eles não contribuem de forma efetiva para a aprendizagem, destacando-se outras questões como relevantes para esse processo. Circe Bittencourt (2011) trazendo uma crítica a Piaget, quando o mesmo lança uma discussão à respeito dos pressupostos sobre conceitos sociais, contribui da seguinte maneira:

[...]Embora Piaget considere a interação do indivíduo com fatores externos da vida social como relevantes no domínio de conceitos, entende que o aspecto biológico é mais decisivo nesse processo. A crítica em relação a esse processo de aquisição de conceitos recai no reconhecimento do indivíduo como um ser universal, e, para muitos seguidores de Piaget não importa a história e as influências do espaço social de vivência desse indivíduo. Em consequência, todo indivíduo após ter rompido a centração sobre si mesmo – o egocentrismo –, passa a classificar, ordenar, medir, calcular e deduzir de maneira neutra e facilmente verificável. (BITTENCOURT, 2011, p. 188).

Piaget, portanto, reconhece que os fatores externos são relevantes para a aquisição de conceitos. Porém, entende que os aspectos de cunho biológico são muito mais decisivos, relegando, dessa forma, a interação do indivíduo com o meio social a segundo plano. Ele encara como negativa as noções do chamado senso comum, que também podemos chamar de conceitos espontâneos. Além disso, vê como antagônicos o conceito espontâneo e científico. Para ele, é importante conhecer o pensamento espontâneo da criança para que o mesmo seja combatido. Numa linha contrária, Vygotsky defendia a interação do conceito espontâneo com o científico.

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas

experiências e emoções. A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: a *abstração* e a *generalização*. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das *palavras*. (BITTENCOURT, 2011, p. 187).

Vygotsky, considera fundamental para a apreensão conceitual as dimensões historicamente criadas e elaboradas dentro da cultura através do compartilhamento das experiências para com os outros membros do grupo social, favorecendo para que isso ocorra a utilização da linguagem enquanto sistema simbólico que media a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, favorecendo o intercâmbio social e a formação dos conceitos.

Dessa forma, compartilho com Bittencourt (2011) a ideia de que o conhecimento prévio é importante para a criação de novos significados e esquemas, se constituindo, assim, como uma condição necessária para que isto ocorra.

[...]O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*. (BITTENCOURT, 2011, p. 189- 190)

Assim, entende-se que, partir dos conhecimentos prévios dos (das) estudantes ou do senso comum é imprescindível para que se possa entender as problemáticas que eles e elas trazem para a sala de aula e para a comunidade escolar, ajudando assim, no processo de construção do conhecimento histórico, sistematizado através do método científico mediado pela relação pedagógica através das/dos docentes.

A questão posta de se levar em conta os saberes prévios dos estudantes não é uma questão atual e muitos autores e educadores já debatiam suas ideias há muito tempo. Paulo Freire foi um dos defensores:

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos dos anos 70, já considerava como ponto fundamental no processo de alfabetização de adultos o conhecimento que o sujeito cognoscitivo possui, ‘leitura de mundo’ imersa no pensamento de cada um. Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais e não são absolutamente sujeitos acomodados; ademais, adverte-nos o grande educador, o conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para outra pessoa que ainda não possui. (BITTENCOURT, 2011, p. 190)

Sendo assim, os conhecimentos prévios das/dos estudantes podem ser levados em conta em todas as modalidades de educação, seja ela de Ensino Fundamental, Ensino Médio e

até mesmo na educação de jovens e adultos, mesmo que cada uma parta de princípios, objetivos e currículo diferentes. Dessa forma, leva-se em conta que as/os discentes não chegam ao espaço escolar desprovidos de conhecimento, assim como reconhece as suas diversas vivências e saberes advindos de múltiplos espaços sociais e culturais.

Entretanto, apesar de muitos autores defenderem que os conhecimentos prévios dos estudantes advindos de suas relações sociais e culturais são de suma importância para a aquisição de novos conceitos, existiu e ainda persiste um determinado tipo de preconceito com os conceitos espontâneos por serem considerados um conhecimento cheio de conservadorismo, não verdadeiro, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico, racional e objetivo. E o que Bittencourt (2011) nos adverte é que é preciso tomar cuidado, porque nem mesmo a ciência foi/está isenta de preconceitos, onde ela foi/é usada, em muitos casos, para legitimá-los e reforça-los, causando uma série de violências, desde o nível individual ao coletivo.

Ainda sobre os conhecimentos do *sensu comum* devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acríptico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. Pode-se dizer que existe uma espécie de “preconceito” sobre o conceito espontâneo este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo. Recentes debates epistemológicos, no entanto, têm demonstrado que a oposição entre ciência e *sensu comum* deve ser abolida, entre outras razões, porque mesmo a ciência não está isenta de preconceitos. As teorias racistas, de ‘raça superior’, embasadas em princípios de racionalidade científica, são exemplares de como o conhecimento científico não está apenas impregnado de preconceitos, mas também pode servir igualmente para reforça-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político. Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o *sensu comum*, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros.” (BITTENCOURT, 2011, p. 190- 191)

De toda forma, tomado os devidos cuidados com o juízo de valor relacionados aos conceitos advindos do *sensu comum* e transformados em conhecimentos pelo grupo é preciso analisá-los de forma aprofundada, porque o conhecimento que o sujeito traz estabelece mediações com outros fatores que também fazem parte da vida do sujeito e que não deixam de trazer determinadas visões e até mesmo ideologias. Sendo assim, não podemos considerá-los neutros, pois expressam ideais e valores de um grupo em determinado espaço e tempo dentro de uma cultura.

2.2 A SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES DOS SUJEITOS NO TEMPO E ESPAÇO: O ESTABELECIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Como a presente pesquisa discute e relaciona os conhecimentos dos estudantes dentro e a partir do espaço escolar – reconhecendo-o como produtor e reproduzidor de ideias – e visibilizando outros espaços sociais como também sendo e contribuindo para tal, faz-se de extrema importância a mobilização do conceito de consciência histórica. Pensando o conceito dentro de sua historicidade, conforme Cerri (2011) citando Laville (2005) a expressão aparece na filosofia alemã com Hegel e Dilthey e é retomado no século XX por Gadamer, onde não houve muita repercussão. O conceito de consciência histórica ganha mais expressão dentro das ciências humanas no final da década de 1970, quando também há a valorização do conceito de memória, contexto este em que houve a crise das grandes narrativas históricas. Entende-se que ele surge dos trabalhos de Jörn Rüsen em convergência com Peter Lee (2002), Wertsch (2002) e Seixas (2004) e tendo significados variados, não sendo comum em todos os autores, por muitas vezes estar relacionados a realidades muito singulares. De acordo com Cerri (2011), podemos conceituar a consciência histórica como:

[...] umas das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. (CERRI, 2011, p. 13).

Assim, por se tratar de uma das estruturas do pensamento humano, considera-se que todos nós somos dotados de algum tipo de consciência histórica, por considerar que seja ela uma das fundamentais expressões da existência humana.

Entretanto, conforme Cerri (2011), alguns autores entendiam a consciência histórica e a conceituavam como restrita a alguns povos ou momentos de uma dada estrutura. Para Raymond Aron, por exemplo, apenas a sociedade europeia teria uma consciência histórica. Ele a toma como uma determinada consciência política; Já para Hans George Gadamer ela é o privilégio do homem moderno, quando ele adquire a completa consciência da historicidade do presente e a relatividade de muitas questões. Ele entende que a tomada de consciência é tida como uma revolução passada desde o início da época moderna. Por se referir ao homem enquanto moderno ou contemporâneo acaba recebendo críticas por adjetiva-lo e não contemplar o homem em geral; Phillipe Ariés também entende a consciência histórica como um estágio que se atinge graças a um processo de modernização em todos os sentidos da vida, mas principalmente através do âmbito cultural, do pensamento e de uma ruptura com a dimensão tradicional. Entende que a tomada de consciência histórica se dá através da

percepção do indivíduo como sendo determinado pela história e não sendo apenas o seu agente. Além dessas tentativas de conceituar e entender a consciência histórica, muitas questões permeavam também o imaginário dos intelectuais e Cerri (2001) contribui da seguinte maneira:

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, trata-se de um componente da própria consciência, no sentido geral de auto-consciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e portanto é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria em contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica. (CERRI, 2001, p. 96).

Dessa forma, conceituar a consciência histórica, nunca foi tarefa fácil para seus autores e demais intelectuais, por existir uma série de incertezas quanto ao seu real significado: se ela era específica a determinada parcela da humanidade, estado específico de saber a ser atingido – desconsiderando as/os que não chegasse a esse nível como não dotadas de tal consciência – ou um simples componente da consciência.

Mas superada essa forma de pensamento, entende-se atualmente que a consciência histórica é uma característica constante nos grupos humanos. Segundo Agnes Heller, ela é inerente ao estar no mundo. Tomando as ideias de Cerri (2011) que compartilha com o que Heller discute:

[...] a consciência histórica é inerente ao estar no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e de que eu estou aqui, mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que indicam a inserção da consciência em diversos contextos da trajetória da humanidade [...] (CERRI, 2011, p. 28).

Nesse ponto, tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente a condição humana. Com isso, pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. (CERRI, 2011, p. 29).

Diante do que foi exposto, não podemos considerar que ela seja um tipo de privilégio que atinja determinados grupos sociais, nações, tampouco períodos da história. Constitui-se num fenômeno corriqueiro e cotidiano da condição humana, mobilizando, dessa maneira, as

formas do pensamento humano sobre o significado de suas experiências no tempo. A consciência histórica serve para uma orientação temporal em situações reais.

Para Heller citado por Cerri (2011) o primeiro momento da consciência histórica é a generalidade não refletida em que ocorre a gênese da ideia de humanidade, sendo que o mito será o fator legitimador da ordem e suas narrativas expressam a consciência coletiva não podendo ser questionado, porque não se almeja essa possibilidade. Aqui o tempo aparece como infinito em retrospectiva, onde o aqui e o agora é o momento que a origem termina; O segundo estágio é a consciência da generalidade refletida em particularidade, onde há o surgimento da consciência de história; O terceiro estágio é a consciência da universalidade refletida, que exclui a particularidade; O quarto estágio é marcado pela consciência da particularidade refletida em generalidade, em que haveria a integração da história da humanidade numa história comum, sendo dividida em dois níveis: a consciência do recomeço da história e a particularidade refletida na generalidade; O quinto estágio é marcado pela consciência da universalidade ou consciência do mundo histórico. Aqui, entende-se a história como condição inerente a humanidade; O sexto estágio é o da consciência generalidade refletida, que ainda está em formação. A sua característica e visão é que toda a civilização foi construída com as mesmas peças, distinta das outras civilizações, entretanto, suas estruturas podem ser encontradas em todas elas.

É importante salientar que Heller ao trazer estágios da consciência não toma o conceito de estágios enquanto algo que passe a ideia de evolução, no sentido de uma escala evolutiva das pessoas em relação à consciência histórica. Seu conceito, utilizado no original em inglês – stage – significa palco, que permite ampliar a tradução. Mais a frente é que se vai achar o verbete no sentido de estágios, que está de acordo com o que a autora pretende discutir. A exposição de cada estágio, como dito acima, não pretende marcar uma linha evolutiva, porém, podemos encontrar linhas de força, como nos chama atenção chama Cerri (2011). Ela se define quando o homem passa a ter a consciência do tempo, rompendo com a natureza e destacando-os do tempo natural ao tempo mítico e se liberta das instituições e crenças que o condicionava.

Conforme continua Cerri (2011), mobilizar a consciência histórica trata-se de uma necessidade de atribuição de sentido a algo o qual não temos controle, que é o tempo. É algo humano junto a vida prática das pessoas. Ela pressupõe o indivíduo existindo em grupo e com isso, a percepção do tempo também é coletiva. Para que um grupo humano se constitua e dê

continuidade a sua existência faz-se imprescindível uma consciência histórica coletiva, condição essa, que “sustentará a coletividade e a sintonizará”. A identidade coletiva é um dos elementos para se perceber a consciência histórica e dela fazem parte ideias, objetos, imagens – que podem estabelecer relações de proximidade e distanciamentos – além do estabelecimento de um nome e um mito de origem que legitime o grupo. As formas de produzir a mentalidade dessa coletividade e a manter unida são diferentes e podem ser adaptadas com relação às condições e especificidades do grupo, tendo como consequência o estabelecimento das identidades. Sendo assim, como já foi dito acima, as imagens, objetos, rituais, mitos, etc., podem se constituir enquanto símbolos para a legitimação da existência do grupo. E eles podem ser transmitidos através dos indivíduos do próprio grupo pela oralidade ou escrita, ou até mesmo por instituições encarregadas de um discurso que veicule a sua origem, como museus, institutos de saber e bibliotecas.

A consciência histórica baseia-se em processos comunicativos que podem ser verbalizados ou não. Neste último caso, a narrativa também se apresenta na forma de imagens e símbolos que representam situações reais de grupos, criando, como argumenta Cerri (2011) uma “moral da história” justificando assim, a ação dos sujeitos perante o presente.

É importante também saber que noção de história o estudante carrega consigo. Durante muito tempo, as coisas foram explicadas pela e através da religião. Com o passar do tempo, surgem outros meios para a explicação de fatos históricos, como a ciência, baseada em métodos objetivos para a comprovação de que algo realmente aconteceu e oferecendo outro discurso explicativo para a vida.

Ter certa consciência histórica não significa pensar historicamente – apesar de mobilizar as estruturas do pensamento para dar significado as suas experiências no tempo e espaço – já que pode excluir certos fatos que precisam ser entendidos dentro de um contexto temporal e devendo-se levar em conta as suas complexidades, inviabilizando, dessa maneira, a significação do fato no tempo e simplificando seus fenômenos históricos. Com isso, tem-se outra compreensão do tempo.

Há que se considerar também que há diversos meios que inviabilizam o pensar historicamente, colocando o passado como algo muito distante e que precisa ser superado, visto as urgências do presente para com o futuro. Isso acontece nas sociedades altamente informatizadas com base nas tecnologias, onde o presente é uma ampliação do tempo futuro

em que o ritmo das coisas e dos fatos se dão de forma muito rápida. Cerri (2011) compartilha com as ideias de Marilena Chauí, quando esta traz a discussão:

Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota num presente sentido como instante fugaz. Ao perdermos a diferenciação temporal, não só rumamos para o que Virílio chama de “memória imediata”, ou ausência de profundidade do passado, mas também perdemos a profundidade do futuro como possibilidade de inscrição humana enquanto poder para determinar o indeterminado e para ultrapassar situações dadas, compreendendo e transformando o sentido delas. Em outras palavras, perdemos o sentido da cultura como ação histórica. (Chauí, 1990: 62 apud CERRI, 2011, p. 63- 64)

Assim, a autora nos chama a atenção para a importância de considerar o passado e seus eventos para as transformações que ocorrem no presente, diante da tentativa de valorizar apenas o instante do agora como um momento em que as mudanças são tidas e sentidas de forma muito veloz numa tentativa de adiantamento do futuro. Desconsiderar o passado mediante discurso que ele está morto – como se os feitos pela ação humana se perdessem no tempo e de nada influenciasse no agir cotidiano do presente e perspectivasse o futuro – implica na falta de análise histórica, comprometendo dessa forma, o entendimento das ações e modificações diante de uma complexidade que é o tempo.

A consciência histórica se estabelece também através da educação – um instrumento contínuo de formação –, numa tentativa de generalização da identidade histórica através da busca de homogeneização das pessoas, bem como de suas ideias e práticas. Ação mais complexa por exigir uma série de meios para que se atinja tal objetivo.

No livro “Jörn Rüsen e o ensino de história” cuja organização estava à frente Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (2011), os autores discutem a partir de Rüsen os quatro tipos de consciência histórica: a tradicional em que as tradições nos fazem recordar as origens, apresentando o passado em sua totalidade temporal, relevante a realidade presente e o futuro sendo visto como continuidade. Essas orientações tradicionais guiam externamente a vida humana através das obrigações que requerem consentimentos, enquanto que na orientação tradicional interna passa a se definir a identidade histórica; No tipo exemplar o foco são as regras, tomando as experiências do passado em forma de casos que representam regras gerais; No tipo crítico, as evidências são previstas pelas contranarrações, fazendo valer os interesses subjetivos e necessidades. Aqui, o conceito de totalidade temporal envolve uma ruptura; E no tipo genético, lidamos com a mudança, os tempos mudam. As experiências temporais serão analisadas na temporalização das ações no tempo e a identidade é compreendida enquanto desenvolvimento. A realidade passada é

apresentada como mutável, ou seja, passível de mudança. Schmidt e Garcia (2005) trazendo Rüsen (1992):

[...] são quatro os tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (GARCIA; SCHMIDT, 2005, p. 303)

Sendo assim, consideramos que a consciência histórica passa por estágios através da mobilização da memória. E que ela pode ser apreendida sob diferentes formas, cada um lidando de maneira qualitativamente nova. A maneira como elas são colocadas relaciona-se a um desenvolvimento de experiência em termos qualitativos que corresponde às subjetividades de cada sujeito na interpretação da memória histórica.

2.3 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Ligada à consciência histórica está a Didática da História, tomada para a presente discussão como a disciplina que se ocupa do ensino e aprendizagem em história. Tinha o intuito, durante certo tempo, de aprimorar as formas do ensino da disciplina de História para uma maior aprendizagem por parte dos discentes. Durante sua trajetória, era concebida como sendo uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, ou seja, os estudos para aprimorar as maneiras de ensinar história. Ela havia sido guiada pela necessidade prática de treinamento de professores de história: pragmático, relacionado a pedagogia – aqui, ligando-se ao saber fazer – e o segundo ao teórico, pertinente às condições do ensinar e aprender história estabelecendo ligações com as disciplinas que se relacionavam com os fenômenos de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa perspectiva é traçada quando se afirmava que a aprendizagem estava diretamente ligada ao ensino escolar, quando na verdade dialoga com ele. E a partir desta reflexão, passou-se a reconhecer que tanto o ensino quanto a aprendizagem são processos autônomos e que um não precisa ser compreendido apenas em função do outro (CERRI, 2011).

Como essa aprendizagem ultrapassa em muito a sala de aula de história e mesmo a escola, a didática da história acaba assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos como seu objeto de estudo, e ao ser realizado por historiadores esse estudo não se encaixa em nenhum dos campos da historiografia (porque não é, por exemplo, história da educação, embora dialogue com ela), mas sim no campo da teoria da história. Nesse espaço epistemológico tem condições de permitir que todos os estudos históricos, e não apenas aqueles pensados para e a

partir da escola, sejam submetidos a uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revistas de histórias em quadrinhos etc.), sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos históricos que ocorre na atualidade e, por fim, sobre o que deveria ser ensinado (em função das necessidades e características mínimas de cada sociedade, e suas formas autônomas de geração de sentido histórico). (CERRI, 2011. p. 52).

Assim, também a Didática da História marca distinção quanto a uma disciplina científica do ensino para uma disciplina pautada na aprendizagem histórica e entende que as maneiras de aprender vão além do meio escolar e das aulas de história, reconhecendo, dessa forma, outros aspectos, formas, espaços e condições que facilitam e dialogam com o conhecimento. Portanto, ela passa a ter metas na busca em investigar a efetivação do ensino e aprendizagem e para isso, toma como ponto para análise a formação, os conteúdos e a consciência histórica.

Segundo Rüsen (2006) com o esquecimento da História da dimensão social no século XIX devido a sua institucionalização e profissionalização, a Didática da História é substituída pela metodologia da pesquisa histórica, ficando reduzida a um pequeno grupo de profissionais especialistas e assim, passa a não mais orientar a reflexão da prática dos historiadores. Assim, a História enquanto ciência excluiu da reflexão histórica as dimensões do pensamento histórico ligado à vida prática.

Até os anos 1960 ela era considerada uma disciplina independente, baseada no entendimento de que a educação em história pode ser concebida enquanto um processo histórico que pode ser estudado com ferramentas teóricas e metodológicas – dentro dessa concepção hermenêutica e historicista a história é constituída por forças mentais e o historiador é o seu intérprete ativo – e sua relação com a história era caracterizada por uma divisão de funções, sendo caracterizada da seguinte maneira:

[...] Os estudos históricos estavam ainda limitados a um padrão puramente acadêmico “científico” de auto entendimento. Questões referentes ao inter-relacionamento entre a pesquisa histórica e o mundo experiencial (lebenswelt) do investigador, bem como todas as questões referentes à educação histórica foram relegados a uma disciplina separada, extra- histórica; portanto, a história formal não se dirigiu a essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência. Alfred Heuss tornou isso claro nos anos 1950 quando reivindicou: ‘História como uma disciplina acadêmica é uma criatura que legitima a si mesma simplesmente por estar lá’...Heuss explicitamente recusa conferir a História algum uso prático ou função real naquelas áreas culturais onde ela pode servir como um meio para a identidade coletiva e sua orientação através da vida. (RÜSEN, 2006, p. 27).

Assim, era entendido e estabelecido, durante certo tempo, que era papel da instituição universitária, com seu corpo de historiadores, fornecer e ser o centro da produção do conhecimento, enquanto que aos professores de história que atuavam nas escolas cabia à reprodução dos saberes. A disciplina de História, nesse entendimento não podia estabelecer ligações com as experiências cotidianas, visto que a matéria era revestida de uma cientificidade que não considerava mundo experiencial para a sua interpretação. A Didática da História também perpetuava tal visão, quando via o conhecimento histórico sendo gerado unicamente pelos discursos internos dos historiadores profissionais. A sua ocupação estava centrada apenas no transmitir.

Entretanto, conforme Rüsen (2011) discute trazendo o caso alemão, a partir de 1960 e 1970 o cenário muda e a ideia de que os estudos históricos são legitimados por si próprios sofre uma série de críticas por uma nova geração de estudiosos, que se lançavam no debate de que a História é uma ciência social com ligações próximas de outras ciências sociais. Com isso, trouxeram questões importantes quanto à cognição histórica e funções políticas dos estudos históricos. Essa mudança de visão afetou a escola e a partir daí o ensino de história passou por uma crise de legitimidade com o questionamento quanto à tese de que a História tinha papel absoluto na formação integral na educação primária e secundária e assim novas formas de educação política foram colocadas na escola.

Com isso, a Didática da História também passou por uma mudança que refletia essa reorientação. A concepção de hermenêutica que trazia foi alterada e transformada numa nova maneira de argumentação. Diante disto, passou a analisar a teoria do currículo e com isso deixou de traduzir valores e formas de estudiosos para a sala de aula. Como salienta Rüsen (2011), o que se traz é se o conjunto do conhecimento e o pensamento que ele representa encontram critérios educacionais preexistentes. Ela se expande e deixa de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizagem na escola e analisa também todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico. O objetivo da Didática da História consiste em investigar o aprendizado histórico. Bittencourt contribui para essa discussão da seguinte maneira:

No decorrer do século XX, a produção historiográfica passou a disputar espaço com as novas ciências sociais que se constituíam na busca da compreensão da sociedade, especialmente a Sociologia, a Antropologia e a Economia. Como consequência dessa disputa, houve uma renovação na produção historiográfica com paradigmas que visavam ultrapassar o historicismo. O historiador Ciro Flamerion, ao sintetizar as tendências desse percurso historiográfico, identifica

duas filiações básicas entre os anos 1950 e 1968: à *Escola dos annales* e ao marxismo. (BITTENCOURT, 2011, p. 144).

Assim, a História passa a estabelecer um diálogo com outras áreas científicas que tomam o social como ponto de referência, e com isso, modifica-se a sua produção historiográfica, trazendo consequências também para a Didática da História, quando esta passa a considerar o meio social às suas discussões sobre ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Esse momento também foi importante devido a busca dos historiadores preocupados com a educação de auto representatividade e legitimidade de sua prática. Nesse contexto, as universidades estavam em expansão e houve uma flexibilidade maior quanto a essa discussão. Os debates envolvendo os estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática ficaram mais profundos, amplos e reflexivos.

Podemos estabelecer uma ponte também quanto à discussão das disciplinas escolares, quando estas eram consideradas decorrentes das ciências eruditas de referência, ou seja, o conhecimento produzido nas grandes instituições universitárias sob rigor metodológico e científico e para que esse conhecimento chegasse até a escola a Didática da História se fazia imprescindível:

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual para chegar a escola e vulgarizar-se necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola de forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2011, p. 36).

Dessa maneira, a didática se destaca como uma instrumentalização para o ensino em sala de aula mediante práticas metodológicas que tinha como objetivo agir e modificar a forma de ensinar do professor na escola, encarregado pela reprodução do conhecimento.

Entretanto, o perfil de professor com o qual tomo para a pesquisa é aquele que se apresenta como um agente mediador desse processo de facilitação do conhecimento, adaptando-o ao contexto escolar de aprendizagem. Dentro da perspectiva freiriana ele é o parceiro, no sentido de ajudar os educandos no processo de conscientização, sendo que, para que isso ocorra, não é possível que imponha qualquer visão de mundo que tenha como pressuposto a ideia de uma única verdade.

Essa ideia, como nos adverte Cerri (2011), liga-se com a teoria da razão comunicativa de Jürgen Habermas, onde a racionalidade é produzida processualmente através do diálogo entre quem fale e quem ouve na busca por entender o mundo social e suas dinâmicas – objetivas e subjetivas. Nenhum discurso argumentativo sobrepõe o outro para a subjugação. Há uma substituição quando existe uma negociação entre ambos.

Entendendo que através do diálogo, onde questões envolvendo objetividades e subjetivações dos sujeitos estão em jogo, em que há a possibilidade de trocas de conhecimento, faz-se importante entender como se dá o aprendizado histórico e como se pode compreendê-lo. Segundo Rüsen (2011), o aprendizado histórico pode ser entendido como uma operação mental para a construção de sentido às experiências do tempo através da narrativa histórica onde as competências para o desenvolvimento da narrativa surjam. Assim, a narrativa histórica para ser vista enquanto aprendizado tem que considerar que as competências para tal foram adquiridas.

O aprendizado histórico se dá de maneira processual e é adquirido mediante a necessidade de orientação dos indivíduos. Necessidade que partem de experiências acentuadas do presente. Conforme argumenta Rüsen (2011):

O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica... Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana... Como tal apropriação se dá por interações, o conhecimento histórico, hipoteticamente pré- delineado e empiricamente adquirido, deve ser ainda formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si. (RÜSEN, 2011, p. 44).

Portanto, o aprendizado histórico – entendido fazendo parte de um processo – se torna possível diante de uma impulsionalidade do sujeito que necessita de orientação dentro da ação temporal do presente. Com isso, ele vai se valer de perspectivas do passado com o intuito de que ele lhe ofereça condições para que responda as questões colocadas no presente. Entretanto, as plausíveis respostas norteadoras das experiências temporais passarão por uma espécie de seleção, onde sofrerá a ação da crítica ao tipo de conhecimento fornecido, e assim,

quando selecionado, passa a legitimar e a responder a determinado tipo de identidade histórica.

Importante retomar – como já foi dito em discussões acima, quando argumentado da importância de se considerar as subjetividades dos sujeitos diante dos processos de aprendizado por meio de interesses sociais e culturais, bem como de seus pertencimentos identitários – de que o aprendizado histórico se torna parcial se considerado apenas na sua dimensão cognitiva. As questões emocionais e pontos de vista ligadas à estética precisam ser levadas em conta, porque são mobilizadas pelos seus agentes para decidirem pelo gosto ou não em relação aos vários tipos de conhecimento histórico.

A consciência histórica realiza sua função através da narração, sendo ela um meio para a orientação temporal. Podemos dizer que a competência da consciência histórica é a competência narrativa. Conforme Rüsen (1992), essa competência que é geral e que busca atribuir sentido ao passado pode se definir em meio aos elementos de forma (competência para a interpretação histórica), conteúdo (competência para a experiência histórica) e função (competência para a orientação histórica). Sendo assim, a consciência histórica caracterizada pela competência de experiência se traduz nas experiências temporais, implicando na diferenciação do passado em relação ao presente; com a competência para a orientação histórica utiliza-se o todo temporal para fins de orientação da vida e assim a ação é guiada por meio da mudança temporal; já na competência para a interpretação histórica há a redução de tempo entre passado, presente e futuro mediante um todo temporal significativo, abarcando todas as dimensões de tempo.

Outro conceito que deve ser debatido aqui é o de literacia histórica, cuja finalidade é a consciência histórica. Segundo Schmidt (2009) ele vem sendo discutido e desenvolvido por Lee (2005; 2006; 2008) e se integra às reflexões do campo de estudos da educação histórica. Estes estudos se centram nas fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica.

A literacia histórica baseia-se na ideia de que se deve criar condições para se fazer escolhas intencionais do passado, partindo do princípio que a história é uma forma pública de conhecimento público e que ela não se define como uma disciplina fixa. Ela advém da necessidade de trabalhar e desenvolver operações mentais da consciência histórica que desenvolvem a narrativa e pode se caracterizar como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam capazes de ter uma imagem do passado para poderem orientar-se no

tempo e o conhecimento para dar uma explicação e narrativa do passado. Como aponta Lee (1993):

“O aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos ‘objetivos’; ela envolve também conhecimento histórico começando ‘a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito’”. (LEE, 1993, p. 87).

Sendo assim, para que o conhecimento histórico se dê de fato, é necessário que os estudantes mobilizem as estruturas do pensamento de modo que elas trabalhem em coerência para que haja um entendimento do contexto da história indo além das questões objetivas.

Entretanto, para que isso aconteça, é importante que os estudantes entendam o que seja a história – o que ela estuda, quais seus métodos para a validação de fatos históricos, qual o papel do historiador e etc. Isso se constitui como uma questão de suma importância da literacia histórica, pois sem esse entendimento, os estudantes ficam impossibilitados de estabelecer um entendimento para além do que está dado, superficializando o entendimento histórico a questões meramente objetivas.

[...] Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja a história... Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- Como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- Que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DERDUSSEN, 1981 apud LEE, 2006, p. 04).
- Que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LOREN, 1994, 1998; BEVIR, 1994 apud LEE, 2006, p. 04).

Dessa maneira, a literacia histórica considera que o entendimento do conhecimento histórico seja de fundamental importância para a consciência histórica. E esse conhecimento só se torna possível longe das generalizações e passando a apreender os mecanismos que a história enquanto ciência utiliza para a validação ou não dos fatos históricos.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Antes de debruçar nas discussões a respeito da presença da mulher nos livros didáticos de História é importante trazer algumas considerações sobre a importância e utilização deste material, que também é o suporte de trabalho do professor em sala de aula. É importante salientar que o livro didático é entendido aqui enquanto um dos materiais que pode ser

utilizado por cada docente em seu trabalho de ensino diário e que se constitui de extrema relevância para estudantes e corpo docente. Não podemos esquecer também que ele não é um instrumento neutro. Ele traz determinada visão cultural, política, social e econômica, fazendo parte de uma cultura e correspondendo a certa ideologia. Diante de tal questão ele também ajuda no processo de consciência histórica de cada discente, visto ser ele o instrumento pedagógico que dá sentido – historicidade – às experiências históricas dos sujeitos no tempo e espaço. Por isso, não pode estar isento de críticas. Cristiane Bereta da Silva (2007) contribui para esta discussão quando discorre que:

Como objeto e produto cultural, além de inscrever-se numa longa tradição, o livro didático contém um sistema de valores, de determinadas ideias, de uma cultura. Nesse sentido, não pode e nem deve ser pensado em separado – tanto na sua elaboração quanto na sua utilização – das circunstâncias e condições históricas de seu tempo. (SILVA, 2007, p. 223).

Portanto, o livro didático não pode ser pensado fora de seu espaço social, temporal e cultural de produção e circulação, visto que carrega no corpo de seu texto uma série de questões subjetivas respondendo aos interesses ideológicos da política de Estado para a educação, assim como também à lógica mercadológica que engloba seus autores/as e editores e público consumidor, entendida aqui como as e os estudantes juntamente com o corpo docente do espaço escolar.

Pensando e situando o livro didático em seu aspecto histórico, entende-se que o contexto em que ele surge enquanto objeto e fonte documental é na transição do século XX em que as autoras Eloisa Caimi e Letícia Mistura (2015) expõem que se caracterizou também na busca de sentido, caráter e uso dos documentos no trabalho dos historiadores. Ideias fortemente influenciadas pelos Annales quanto a discussão da amplitude do documento histórico.

[...] Justifica-se, pois, o livro didático como *fonte documental*, uma vez que provém de um tempo e de um espaço determinados; é produto e veículo destes, contendo em si uma forma particular de ‘documentação’; por fim, inscrito nele está a noção de um ‘conhecimento’, necessário, em sua completude, à educação de seus usuários, naquele contexto. (CAIMI; MISTURA, 2015, p. 232).

Portanto, não devemos esquecer que o livro didático tem uma historicidade e responde às demandas de seu tempo e espaço ao qual foi produzido e a quem se destina. Assim, transmite determinado conhecimento histórico aos seus leitores num tipo específico de contexto. Diante disto, devemos considera-lo em seus diversos aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos e políticos, correspondendo a uma série de interesses.

Alguns momentos históricos e movimentos contribuíram para o surgimento e a forma como o livro se apresenta atualmente. A revolução da imprensa, por exemplo, influenciou na forma dos textos escolares do livro didático em sua concepção moderna quando possibilitou usar dos elementos textuais e pictóricos num material pedagógico com uma linguagem didática.

Segundo Silva (2007) o livro didático surge no Brasil com a tutela do Estado no século XIX para atender a necessidade educacional do momento. Aqui recorreu às importações e traduções. Em seguida, com políticas educacionais mais estabelecidas, autores nativos eram os responsáveis pela produção de seus textos. Num primeiro momento ele se destinava ao professor para a transmissão aos e às estudantes de um conteúdo básico que ele teria que dominar levando em conta a ideologia do ensino naquele contexto. Essa transmissão se dava por meio de ditados, onde os alunos e alunas copiariam o que estava sendo dito do docente em sala de aula. Foi no correr do século XIX para início do XX que essa produção didática passaria a ter os (as) discentes como sujeitos consumidores também.

O livro didático brasileiro esteve ligado historicamente as necessidades conjunturais e por relações de poder sendo operado por interesses políticos e teve diversas funções. Para Chopin (2004), citado por Caime e Mistura (2015), o livro didático vem cumprindo dentro da história uma gama de funções no meio escolar. Na função referencial o livro didático se traduz enquanto um material curricular, orientando os conteúdos educativos para o conhecimento. Ele também é utilizado enquanto um meio metodológico na mediação para o conhecimento histórico. Na função ideológica e cultural o livro didático serviu para a difusão dos valores nacionais e culturais como o civismo, os símbolos da pátria, bem como a língua, e assim, legitimar as ideologias plantadas no período servindo aos interesses políticos e doutrinações ideológicas do momento. E na função documental ele serve como suporte – com seu texto, imagens, mapas – auxiliando os estudantes na sua formação crítica por meio de leitura, reflexão, interpretação e etc.

Quando Schmidt, Barca e Martins (2011) trazendo Jörn Rüsen (1997), debatem sobre o livro didático considerado ideal, trazem uma série de apontamentos sobre este, que é fundamental considerar para esse debate. Uma primeira questão a ser exposta e que o autor traz é que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Segundo Rüsen, ele é um dos canais de suma importância para levar os resultados da investigação histórica para a sociedade.

Quanto às suas características, o autor segue discorrendo que um bom livro didático tem que ter um formato claro. Isso quer dizer que ele tem que ser bem estruturado para a recepção dos conteúdos, seja em forma de texto de autores, fontes de texto e imagens, diagramas, mapas, glossário para explicação de palavras, índice, anexo e indicações para outras bibliografias sobre o tema. Ele também está relacionado a sua estrutura didática, ou seja, a maneira como o livro está organizado em seus materiais tem que estar a serviço de que os estudantes possam manuseá-lo de forma a reconhecer todas as suas intenções didáticas.

Além dessas características, Rösen (1997) (apud Schmidt, Barca e Martins (2011)) segue debatendo que a relação do livro didático com os estudantes não pode ser deixada de lado. Diante disso, o material didático tem que levar em conta as condições de aprendizagens de todos os (as) discentes de modo que facilite a compreensão por parte de todos (as), e isso vale para o tipo de linguagem utilizada no livro para a apresentação de conteúdo histórico, visto que uma linguagem que dificulte a leitura pelo aluno e aluna conseqüentemente acarretará na não compreensão do fato histórico, inviabilizando assim, o conhecimento. Até porque concorrendo com o livro didático estão também os meios de comunicação com sua linguagem acessível a um público em geral, diminuindo, dessa forma o desejo de leitura do estudante, como afirma Jörn Rösen.

Entretanto, como continua Rösen (1997) citado por Schmidt, Barca e Martins (2011), para além da função do livro de possibilitar a compreensão dos fatos históricos por parte de alunas e alunos, faz-se importante que ele estabeleça uma relação com as experiências e expectativas dos sujeitos aos quais se destina de acordo com a geração, assim também como com as experiências cotidianas, porém, sem deixar de relativizar. Como os estudantes tem uma grande sensibilidade com questões envoltas no presente, se o livro didático estabelecer relações entre as interpretações históricas com as questões de orientação do presente pode considera-lo como tendo um grande potencial de ensino. A questão levantada se determinado conteúdo histórico deve ou não estar presente no livro vai depender de sua contribuição para a compreensão do presente, bem como para as experiências das crianças e jovens.

Outro ponto de importante relevância para se discutir e que Schmidt, Barca e Martins (2011) trazem é que um livro didático que não sirva para se trabalhar na sala de aula não pode ser considerado um bom livro. Ele não pode apenas explanar os conteúdos presentes. Tem que fazer parte dele o estímulo nos estudantes ao desenvolvimento de competências para a interpretação do conteúdo histórico e orientação na vida prática. Assim, não pode se

desvincular do aspecto ativo do estudante diante de capacidades argumentativas e de julgamentos.

Um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula. Por isso, sua característica como livro de trabalho é irrenunciável. Um livro didático – independentemente do grupo ao qual se dirija – que contenha somente uma exposição da história será completamente inadequado para estimular as competências anteriormente mencionadas. Instigará como processo de aprendizagem a mera recepção de conhecimentos e se descuida inadmissivelmente do lado ativo e produtivo da consciência histórica. A capacidade de julgar e argumentar é um objetivo irrenunciável (além de altamente aceito) do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar. (RÜSEN, 1997, apud SCHMIDT, BARCA E MARTINS 2011, p. 117- 118).

Fica entendido a partir deste debate, que o autor afirma que o livro didático indo além de possibilitar o conhecimento histórico, trabalha para o desenvolvimento de competências para a interpretação de tais conhecimentos, ou seja, para despertar e estimular o lado ativo e produtivo de cada aluna e aluno no contato com seus diferentes textos. Por isso, em toda a organização de seu material tem que possibilitar nos discentes a capacidade de argumentar, criticar e etc.

Os livros didáticos através da aprendizagem histórica devem incitar a percepção e experiências históricas se relacionando com os sentidos – sendo que estes são tratados de maneira preconceituosa em muitas aulas tradicionais de história e em diversos materiais didáticos. Levar em conta os sentidos é possibilitar a compreensão às diferenças históricas diante das temporalidades. Outra questão é que as imagens presentes nos livros, durante muito tempo, tinham a função apenas de ilustrar. Entretanto, atualmente se distinguem enquanto autônomas em relação ao texto escrito e devem permitir interpretações assim como comparações. (RÜSEN, 1997, apud SCHMIDT, BARCA E MARTINS, 2011).

Conforme seguem os autores, os textos têm que transmitir experiências e trazer o passado em suas singularidades e sua diferença temporal com o presente. O livro didático tem que apresentar também as experiências históricas sob diferentes dimensões, seja na economia, sociedade, política e cultura, além de incluir as experiências e o cotidiano nas dimensões históricas. A experiência histórica tem que se apresentar sob múltiplas perspectivas. Um fato em comum entre duas ou mais pessoas pode não ter o mesmo significado para elas. Dessa forma, há que se recorrer a argumentação para dar significado a narrativa.

O livro didático deve apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico de um modo que possa se exercer na prática. As explicações tem que ser de fácil

entendimento para os estudantes não se limitando apenas a apresentação de fatos. O conhecimento histórico deve ser apresentado de maneira argumentativa evitando dogmatismos. Tem que possibilitar aos discentes o entendimento da história enquanto processo, evitando estabelecer aspectos estáticos a esses fatos.

Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais. Deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva. (RÚSEN, 1997 apud SCHMIDT, BARCA E MARTINS, 2011, p. 123).

Diante do que foi colocado acima, no livro didático tem que conter os meios mais significativos para o aprendizado histórico de forma que sejam aplicáveis a realidade educativa no âmbito da escola, oferecendo explicações que possam ser bem compreendidas e argumentações que levem os estudantes a refletirem sobre aos vários caminhos da interpretação histórica.

Foi principalmente a partir da década de 1990 que abordagens para além das ideológicas envolvendo o livro didático de História fizeram parte dos estudos de muitas pesquisadoras/es historiadoras/es. Questões envolvendo a relação dos conteúdos acadêmicos e escolares se fizeram presente, assim como ausências e tratamentos estereotipados quanto a grupos minoritários da sociedade e a investigação de discursos sobre identidades.

[...] como mercadoria, o livro didático precisa adaptar-se a demanda... E a demanda, a partir da década de 1980, mas principalmente, no decorrer da década de 1990, em relação a disciplina de História, foi no sentido de valorizar diferentes relações, sujeitos e ações históricas: mulheres, negros, indígenas, movimentos sociais, etc, bem como abordagens que privilegiassem a reflexão crítica [...] (SILVA, 2007, p. 226).

Assim, a década de 1990 é marcada como sendo de fundamental importância para se pensar em outras questões envolvendo os livros didáticos de História, que de 1970 a 1980 – devido ao regime de Ditadura Militar no Brasil – se detinham em discutir sobre os aspectos ideológicos envolvendo-os, ampliando dessa maneira o leque de questões a qual o livro didático da matéria de História tinha que responder a sociedade.

Contudo, essas questões não surgiram de forma aleatória e espontânea. Além de serem demandas colocadas por grupos identitários minoritários, os debates acadêmicos por volta de 1980 que envolviam pontos como os feminismos, movimentos sociais, história das mulheres,

e mais tarde, gênero, contribuíram para se considerar tais temas. Entram para o debate também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os níveis Fundamental e Médio e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Tem que estar alerta também para algumas possíveis armadilhas quanto à inserção das mulheres enquanto sujeitos históricos nos livros didáticos de História, pois em muitos destes materiais elas estão presentes apenas em boxes ou links, sendo apresentadas em suas experiências do cotidiano e da vida privada sem maiores problematizações. Isso acarreta a permanência de atitudes que reforçam seu papel de secundarização dentro da história. Bereta da Silva (2007) discorre que:

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndice da história geral – através de textos complementares –, expõem paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam às décadas de 1960/70, todo o conjunto de estudos, discussões e debates travados a partir de pesquisas, encontros e simpósios, os “novos temas e problemas” da pesquisa histórica; até mesmo as iniciativas de transversalizar gênero e sexualidade nas disciplinas escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; entre outras instâncias, as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e obrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais. (SILVA, 2007, p. 229).

Portanto, a inclusão das mulheres no livro didático de História que não traga e nem possibilite problematizações enquanto sujeitos pertencentes e fazendo a história só reforça continuidades relacionadas ao tratamento preconceituoso e a- histórico como é tratada. Significa interpretar que as diversas reivindicações e políticas conquistadas ao longo dos anos pelos movimentos sociais de mulheres e feministas não estão tendo suas pautas atendidas. Importante frisar que essas mulheres são entendidas aqui na pesquisa enquanto seres plurais e com múltiplos pertencimentos, sejam eles culturais, sociais, sexuais, étnicos e econômicos.

No livro didático do terceiro ano do Ensino Médio *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota, que está na quarta edição, e que analisei, a figura feminina está presente em vários momentos históricos do livro. Ele é organizado da seguinte maneira: a abertura do capítulo é composta de imagem, texto e um quadro que traz questões relacionando-as, iniciando uma conversa a respeito do tema do capítulo; traz indicações de filmes, sites de internet e outras leituras num outro quadro; o livro é composto também de glossário, boxes e textos complementares; uma seção onde privilegia-se o trabalho e análise com fontes; na parte *aprenda mais* traz infográficos na intenção de

exercitar nos (nas) estudantes a leitura de outras formas de linguagem; além de conter as seções de atividades, questões do ENEM e outra parte que traz questões do ENEM e vestibulares juntas, relacionando-as com os temas trabalhados nos capítulos.

Analisando como as mulheres estão presentes no livro didático de história do terceiro ano do Ensino Médio e como são representadas, podemos perceber que elas fazem parte de muitas imagens do livro. Em muitas delas as mulheres estão em manifestações lutando por algum tipo de direito ou contra alguma arbitrariedade e violência, seja em grupos femininos ou junto aos homens como o protesto contra o governo czarista na Rússia e a favor da paralisação geral dos trabalhadores e quando palestinas saem às ruas para manifestam horror contra aos ataques de Israel a Faixa de Gaza. Em outras, elas estão exercendo algum tipo de atividade ou profissão, como enfermeiras, atrizes e trabalhadoras de indústrias. Algumas ilustrações trazem as mulheres junto a seus companheiros, sendo que estes exercem alguma posição de destaque na sociedade, a exemplo de Evita Perón vendo seu marido discursar.

Porém, existem figuras em que as mulheres são trazidas junto a alguns elementos tradicionais como a cozinha, vasos, junto ao marido e filhos em que todos são felizes, ou apenas com seus filhos em algum lugar da casa, reforçando assim, papéis de gênero. Em outros momentos elas são mostradas exercendo algum tipo de atividade militar, como quando algumas mulheres brancas treinavam numa base militar fazendo resistência ao nazismo. E numa outra ilustração elas integram o Batalhão João Pessoa, que agiu no movimento de 1930. Mas imagens com mulheres exercendo algum cargo de importância também se fazem presentes no livro didático de História. A exemplo temos a Presidenta Dilma Rousseff tomando posse em 2011 e em outra figura a secretária executiva do Bolsa Família no governo Lula, Ana Fonseca.

Para além das imagens, as mulheres também estão presentes em outras partes do livro didático de História, como em boxes complementares, no corpo do texto do livro, em alguns trechos e parágrafos, nos textos complementares, em pequenos boxes para indicação de outras fontes de consulta e no início do capítulo. Nestes momentos elas aparecem quando se discute algo específico em relação a sua atuação dentro de determinado contexto histórico. Entretanto, não podemos dizer que a sua simples presença supre todas as lacunas relacionadas a presença da mulher neste material de ensino. É necessário problematizar a forma como elas são trazidas. As discussões tomadas no livro ainda são poucas comparadas no que se refere ao

protagonismo masculino dentro da história. Eles ocupam, ainda, a maior parte dos fatos históricos.

Cabe ressaltarmos que há uma predominância hegemônica de mulheres brancas no livro didático trazido para este trabalho. Imagens que contenham mulheres negras em algum papel ou ação de protagonismo dentro da história é quase inexistente. O momento em que elas apareceram no livro foi quando foram retratadas na Marcha das Mulheres Negras em 2015 em Brasília, na busca de garantia de mais políticas afirmativas e lutando contra o racismo, e na pessoa de Almerinda Farias Gama, deputada, advogada e líder sindical em 1933.

Importante trazer também que, geralmente, quando há alguma parte do livro que discuta a ação da figura feminina na história, ela venha acompanhada de uma imagem, dando a entender que aquela figura serve como uma comprovação de realidade ao texto do livro didático de História. Dessa forma, o entendimento que fica é que a imagem complementa o texto como um todo por trazer uma representação ilustrada.

Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi (2015) também trazem discussões de suma importância para se pensar sobre as relações envolvendo o livro didático de História com as questões de gênero, tomada para esse debate mais específico sobre as identidades de gênero feminina. O livro didático é um instrumento pedagógico que pode ser considerado como documento histórico, veículo de transmissão, aceitação, imposição e legitimação de saberes e que conquistou um lugar hegemônico na ambiente escolar.

Contudo, continuam as autoras, existe um problema em conceitualizar o livro didático, devido a uma série de questões, como por exemplo, a gama de vocabulário em torno deste, envolvendo até pesquisas a níveis internacionais e por se tratar de um tipo específico de livro com suas singularidades e usos. Além disto, tem que ser levado em conta que, por se tratar de um livro, traz idealizações de seus autores, passando pelas questões editoriais e fazendo parte de uma lógica mercadológica de consumo.

Pode-se concluir, assim, que as mulheres apareceram no livro didático de História do terceiro ano do Ensino Médio, contudo, o maior protagonismo relacionado aos fatos históricos ainda pertence aos homens. E mesmo quando as figuras femininas estão presentes, a hegemonia dentro da história pertence as mulheres brancas, pouco aparecendo as mulheres negras enquanto sujeitas de sua ação no tempo, deixando subentendido dessa maneira que não fizeram parte dos processos históricos. Diante do que foi exposto, entende-se que há uma

dificuldade daqueles que fazem parte do processo de confecção do livro didático de História em incorporar novas concepções historiográficas correspondentes às diversas identidades de gênero femininas. Conseqüentemente, essa atitude continua a legitimar preconceitos, violências, continua a definir papéis normativos.

Em suma, concordando com Cristiane Bereta da Silva (2007) a conclusão que se chega ao analisar os diferentes livros didáticos de História de diversos períodos é que eles ainda fixam papéis de gênero e sexuais, apresentam uma história que é heterossexual e predominantemente masculina, branca, da cidade, aonde o modelo de família tradicional é representado pela figura do pai, da mãe e dos filhos/as.

3 CAPÍTULO 2: O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA PARA A PESQUISA: TRABALHANDO COM A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL

Para o desenvolvimento da pesquisa e análise do problema relacionado *a percepção dos e das estudantes em relação a atuação das mulheres dentro da história a partir da consciência histórica* foi escolhido como método a técnica de Grupo Focal. Essa escolha se baseou na confluência da metodologia com os objetivos propostos no presente trabalho.

Compartilhando com Gatti (2005) que traz Powell e Single (1996) um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. No presente trabalho, um grupo de dez estudantes, do terceiro ano matutino, constituindo-se de cinco meninas e cinco meninos, foram convidadas e convidados a responder um questionário de doze questões, sendo que algumas destas questões eram objetivas, onde eles e elas tiveram que marcar uma resposta de acordo com a categoria que melhor se adequava a sua realidade, e outras abertas em que eles puderam expressar as suas opiniões em forma de texto sobre o que foi solicitado. Logo após o término desse questionário, as primeiras quatro questões abertas foram discutidas entre o grupo com a minha mediação e com a permissão de todos os e as estudantes para que fosse gravada. Esta gravação não está presente aqui na pesquisa, mas servirá para a ampliação da mesma em uma possível pesquisa de mestrado.

O critério para a escolha da configuração do grupo para a pesquisa se deu pelas características da metodologia de grupo focal que, segundo Gatti (2005) para a formação do grupo, deve-se ter algumas características homogêneas entre os participantes. Para esta pesquisa são estudantes da mesma turma de terceiro ano do turno matutino do Colégio

Polivalente de Conceição do Coité. Mas levando em conta também os fatores que possam distingui-los para que opiniões divergentes possam aparecer, e por isso, foi importante a escolha de um grupo formado por meninas e outro por meninos. Além disso, o número de participantes não poderia ultrapassar 12 pessoas, como geralmente é sugerido para se trabalhar com grupos focais.

Gatti (2005) traz uma série de contribuições para a fundamentação dessa técnica. E entre elas a escolha dessa metodologia se deu também por permitir captar, a partir das interações, as opiniões, as emoções, conceitos, experiências atitudes e etc., de uma forma mais rápida e direta do que a técnica da observação, por exemplo, que exigiria tempo para que as questões do objeto da pesquisa aparecessem. Conforme a autora discute, o trabalho com grupo focal permite compreender como os indivíduos constroem sua realidade, suas crenças, valores, preconceitos e etc. através de perspectivas diferentes dentro do grupo, que neste caso, foi responder a pergunta problema deste trabalho que é analisar “*a percepção dos estudantes com relação à atuação das mulheres dentro da história a partir da consciência histórica*”. Bernadete Gatti discute que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

Assim, por ser uma técnica mais direta por trabalhar a partir das ideias dos e das estudantes permite que se compreenda os valores que cada sujeito participante da pesquisa carrega consigo – vindo de múltiplas e diferentes vivências – ao responder as questões propostas. Conseqüentemente, compreende-se como cada uma ou um constrói e vive a sua realidade, revelando as formas de lidar com determinadas questões. Além disso, por ter no grupo pessoas que mesmo sendo de um determinado conjunto não deixam de ter cada uma/um suas particularidades, permite a manifestação de pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto.

A autora segue o debate de grupo focal falando de sua utilização e finalidade. Partilhando com a mesma, ele pode ser utilizado para várias intencionalidades e em diversos contextos. Pode servir para uma fase preliminar a uma pesquisa, para obtenção de dados, para

saber tendências, para fundamentar ideias, para servir de base para pesquisas posteriores e mais amplas.

Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisador se propõe. Além de constituir-se no elemento central de uma investigação, é utilizável em outras condições. Pode ser empregada em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais, propostas. Pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos. É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários. (GATTI, 2005, p. 11- 12).

Portanto, o grupo focal se constitui numa técnica muito rica por poder ser utilizada para muitos objetivos, dependendo do que o pesquisador deseja fazer com os dados coletados, seja utilizando-os num momento preliminar de pesquisa, como já dito, seja passando para servir de base para outros instrumentos como observação, questionário, para fundamentar teorias e verificar tendências, de acordo com o tipo de dado que se obtém. Pela sua característica de amplitude pode ser utilizada em contextos diversificados, tanto na área da educação como na de administração de empresas, bem como na área da saúde. Melo e Araujo (2010) em seu artigo, nas páginas 02 e 03, discorrem sobre a historicidade do método, e revela que o uso de técnicas de grupos focais remonta há algumas décadas. Em 1920 foi usada na área de marketing, enquanto em 1950 foi utilizada para perceber as reações das pessoas em meio às propagandas de guerra. Já em 1980 houve uma preocupação para adaptar a técnica às pesquisas científicas.

Melo e Araujo (2010) também trazem esse debate e acrescentam que o grupo focal visa compreender o fenômeno e não generalizar. Além disto, essa metodologia me permitiu também, e foi um dos meus objetivos, caracterizar a consciência histórica desses e dessas estudantes visto a percepção que eles e elas têm da atuação das mulheres dentro da história.

Contudo, é importante discutir e Gatti (2005) nos chama a atenção que, apesar de se constituir enquanto uma técnica de pesquisa que pode ser utilizada em variados contextos e situações, a depender do objeto de pesquisa e do que pretende o pesquisador, ela exige alguns cuidados metodológicos, como por exemplo, que o ambiente seja o mais interacional possível, em que os participantes se sintam livres e a vontade para poder expor as suas opiniões. E aqui, a figura do/da pesquisador/a é de suma importância para a mediação. É importante que ele ou

ela crie um clima de tranquilidade entre os participantes para que eles e elas não se sintam acanhados em emitir as suas opiniões. É preciso que eles saibam quem é o/a pesquisador/ra, que suas respostas e nomes serão tratados com cuidado e sigilo e que não haverá qualquer julgamento de que suas respostas às questões apresentadas venham a significar correta ou incorreta.

Segundo a autora não se deve utilizar o grupo focal quando se deseja chegar a um consenso, quando o ambiente está carregado emocionalmente e quando as informações trazidas pelas trocas entre os participantes possam deixar de ser confidenciais. Além disso, se existir outra técnica que traga melhores resultados sobre a questão a ser pesquisada, é preferível que se descarte a técnica do grupo focal.

É preciso destacar também que, o problema da pesquisa precisa estar claro para os participantes. Entretanto, isso não significa que eles devam saber a fundo sobre. Não se deve dar aos participantes da pesquisa informações detalhadas sobre o tema do trabalho para que eles não venham com ideias prévias. Mas como já frisado acima, isso não anula que eles e elas não devam saber o que será tratado.

E para concluir, como pesquisadora e também no papel de mediadora tive que tomar alguns cuidados para que a pesquisa não fosse inviabilizada e os estudantes não se sentissem envergonhados para fazer as devidas discussões e responder ao que se pediu no questionário. Mais uma vez, Gatti (2005) debate sobre como deve se portar o mediador na técnica de grupo focal. De acordo com a autora, no grupo focal o papel do/da mediador/a ou moderador/a não é interferir. Ele/ela não pode emitir qualquer tipo de opinião baseada em suas convicções com relação ao tema em discussão. Ele/ela deve evitar a dispersão entre os sujeitos participantes. Foi dessa forma que procurei me portar tanto no momento em que os discentes responderam ao questionário, quanto quando houve a finalização dessa fase e passamos para a discussão em grupo.

3.1 TRAÇANDO O PERFIL DA TURMA

É importante destacar que a turma a qual esses dez meninos e meninas fazem parte, composta por quarenta e três estudantes, apresenta um determinado perfil, que foi traçado mediante um questionário (ver apêndice p. 59) aplicado numa fase anterior para todos os alunos e alunas da sala no intuito de obter alguns dados que figurassem características, e que é interessante estarem presente neste trabalho. Após a aplicação desse questionário, algumas

questões foram selecionadas e tabuladas e estão presentes aqui em forma de gráficos e tabelas que serão descritos/as e analisados/as. Abaixo, está a tabela que representa as características sócio demográficas desses jovens estudantes com a média de idade, gênero, cor da pele, local de residência e se exercem algum tipo de atividade remunerada.

Tabela 1- Distribuição das características sócio demográficas dos participantes estudados

CARACTERÍSTICAS	TOTAL (43)
Idade (média; DP)	16,7 (0,7)
Gênero (%; n)	
Feminino	48,8% (21)
Masculino	51,2% (22)
Cor da pele (%; n)	
Negra	12% (5)
Branca	38% (16)
Parda	43% (18)
Outra	7% (3)
Local de residência (%; n)	
Zona urbana	88% (38)
Zona rural	12% (5)
Exercício de atividade remunerada	
Sim	30% (13)
Não	70% (30)

Fonte: Araujo

% = percentual de participantes estudados; n= frequência absoluta dos participantes estudados; DP= Desvio padrão

Portanto, de acordo com a tabela 1, esses quarenta e três estudantes de uma turma de terceiro ano matutino tem uma média de idade de 16 anos, com uma maioria, porém nem tão expressiva assim, de meninos, correspondendo a 51,2%, enquanto que as meninas correspondem a 48,8%.

Já com relação a cor da pele, a maioria de declarou parda, representando 43% dos estudantes; já 12% se autodeclararam negros, enquanto 38% se reconhecem enquanto brancos; e 7% dos/das alunos/as responderam que são morenos e uma pessoa deu a resposta de branco e amarelo, e assim, se inseriram dentro da categoria intitulada “outra” por não estar de acordo com as demais. Os estudantes que se identificaram enquanto morenos correspondendo a 7% abre um adendo para problematizarmos, e diante disto, concordamos com Nilma Lino Gomes (1996) quando a autora discute que há na escola uma ideologia do branqueamento, perceptível

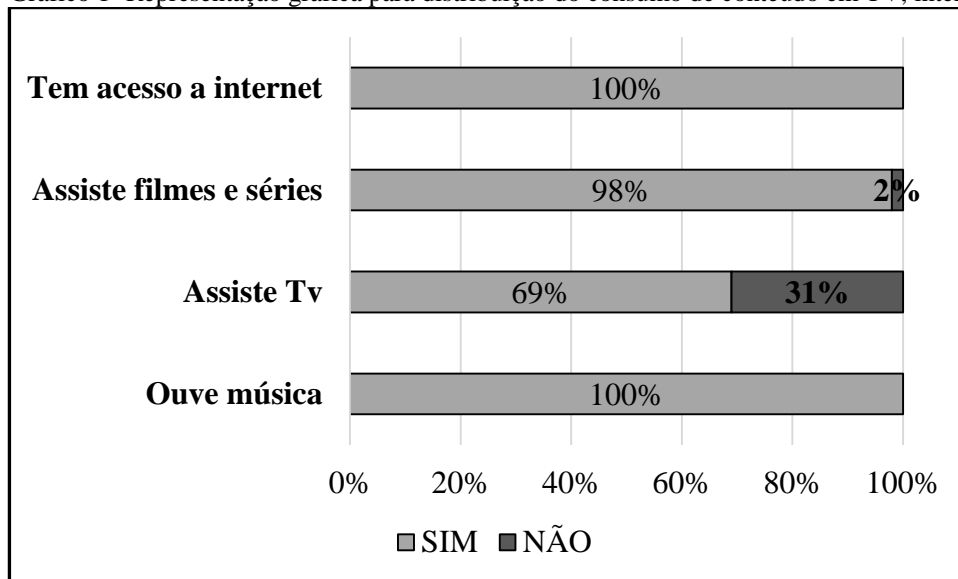
quando se tenta “suavizar” o pertencimento racial dos/das estudantes e assim, apela para as nuances de cor como marronzinho, chocolate, moreninho e etc. Diante de tais dados, podemos inferir que a turma é composta em sua maioria por negros, que não se reconhecem enquanto tais, invisibilizando, assim, esta população. Entretanto, conforme Gomes (1996) salienta, não podemos esquecer também que a identidade é construída gradativamente e envolve a relação dos sujeitos com a família, bem como com os amigos e instituições.

Quanto ao local de residência a maioria vive na cidade, sendo representada por 88% dos e das estudantes, enquanto que 12% dessas alunas e alunos residem na zona rural de Conceição do Coité – BA. Dos que residem na zona rural, três trabalham em turno oposto a escola. Sendo assim, o turno em que estes estudantes têm que trabalhar já ocupa um espaço de tempo que poderia ser de estudo na vida dessas meninas e meninos, e conseqüentemente, afeta a vida escolar de diversas maneiras, seja sendo reprovados/as, seja evadindo o ambiente escolar.

Questionadas e questionados se exerciam algum tipo de atividade remunerada, 70% responderam que não. Já 30% dos e das estudantes disseram que sim. Isto é um fator extremamente relevante se levarmos em conta que muitos estudantes em algum momento precisam abandonar a escola para trabalharem, visto que precisam contribuir para a renda da família.

No gráfico 1 a seguir, está representada a resposta dos e das estudantes quanto a sua relação com os chamados meios de entretenimento – internet, filmes e séries, tv e música –, e que são entendidos para esta pesquisa enquanto meios de informação e formação, já que passam ou transmitem através de seu conteúdo visões, opiniões, crenças, valores, preconceitos, representações e modos de ser de cada sujeito. Tais visões irão dialogar com o ensino de História em sala e também formam a consciência histórica dos (as) alunos (as), além de oferecer algum tipo de discurso sobre o passado e presente.

Gráfico 1- Representação gráfica para distribuição do consumo de conteúdo em TV, internet e/ou rádio.

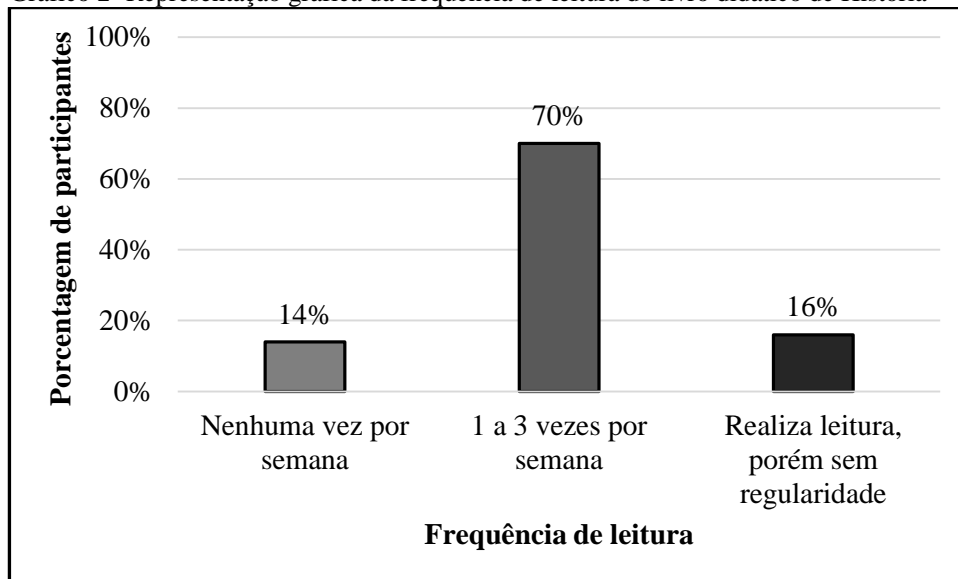


Fonte: Araujo.

Diante dos dados que o gráfico 1 trouxe, podemos perceber que todos os e as estudantes possuem acesso à internet, seja em casa, trabalho ou outros espaços. 98% desses meninos e meninas assistem a filmes e séries, sendo que 2% responderam que não. Em relação a se assistem TV, 69% das alunas e alunos disseram que sim, enquanto que 31% não assistem. E por fim, todos e todas ouvem algum tipo de música. Esses resultados são de grande importância para entender o que esses (as) jovens acessam e porque cada elemento presente aqui traz concepções de mundo e de passado em que é necessário que o ensino de história escolar dialogue e que o professor leve para a sua sala de aula. Assim, concordamos com a afirmação de Lee (2006) quando diz que os estudantes já chegam à escola com uma determinada bagagem cultural – que neste caso, teve como fonte os programas de tv, a internet, os filmes e músicas – e que essas compreensões e conhecimentos precisam ser levados em conta em sala de aula.

Este próximo gráfico 2, visa mostrar a frequência com que os meninos e meninas estudantes de uma turma de terceiro ano de ensino médio praticam a leitura do livro didático de História.

Gráfico 2- Representação gráfica da frequência de leitura do livro didático de História



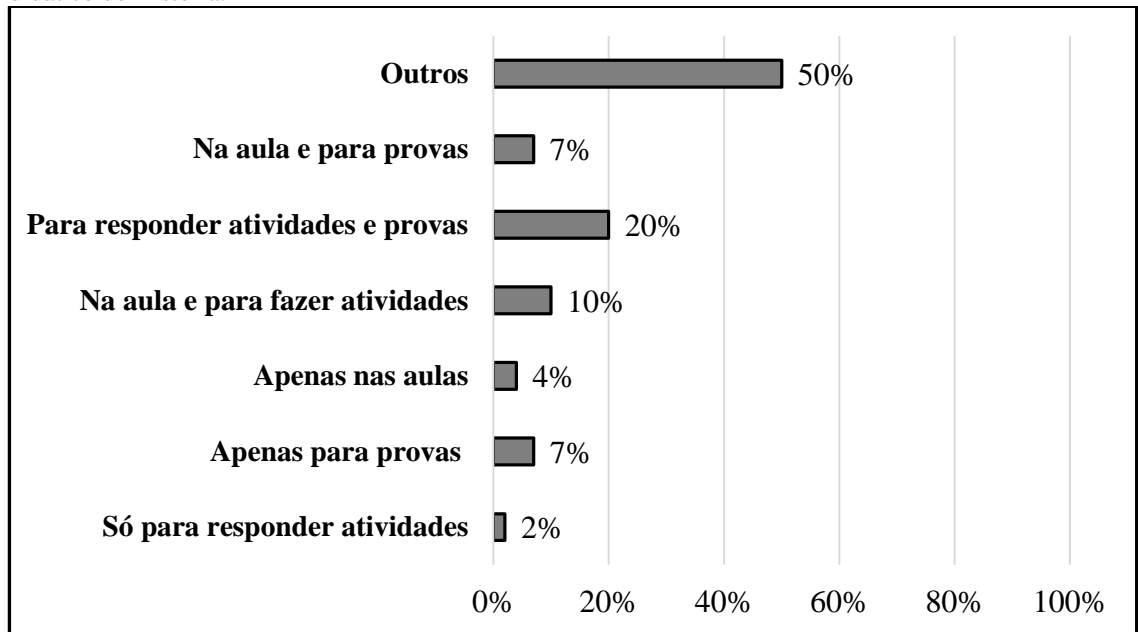
Fonte: Araujo.

Questionados e questionadas sobre a frequência com que fazem a leitura do livro didático de História e de acordo com suas respostas foi possível a criação de três categorias, sendo elas “nenhuma vez por semana”, “de 1 a 3 vezes por semana” e que “realiza leitura, porém sem regularidade”. Assim, de acordo com a leitura do gráfico 2 acima, 14% dos e das estudantes disseram não realizar a leitura do livro didático de História nenhuma vez por semana; já 70% das alunas e alunos responderam que fazem a leitura do livro didático de 1 a 3 vezes por semana; enquanto que 16% dos (as) discentes utilizam o livro para fazer a leitura/ estudar, entretanto, fora de uma regularidade. Em suas respostas, eles não deixam claro quanto à frequência, e por isso, surgiram respostas como *“uma vez ou outra, quando necessário.”*, *“não leio muito, somente quando não entendo algo ou em provas.”*, *“Para falar a verdade, leio mais quando estou em dúvida do assunto ou quando tem provas.”*, *“quantas for necessário.”*, *“apenas na semana de provas.”*, *“só quando preciso.”*. Importante discutirmos também que, em nosso país, muitas vezes, o livro didático é único e ou principal veículo de leitura de nossa população. Por isso também, ele é de muita relevância para seu público alvo. Conclui-se também que a frequência de leitura é pouca e que outros meios de formação e informação podem também fazer parte do universo desses (as) discentes, tendo uma possível maior influência para a busca do conhecimento.

No terceiro gráfico a seguir estão representadas as ocasiões em que se realiza a leitura do livro didático de História. Aqui também as categorias puderam ser montadas de acordo

com as respostas que cada estudante deu no seu questionário. E diante disto, sete categorias são montadas conforme presente no gráfico abaixo.

Gráfico 3- Representação gráfica para distribuição da ocasião em que se realiza a leitura do livro didático de História.



Fonte: Araujo.

Diante dos dados que o gráfico 3 nos traz para a ocasião em que os e as estudantes realizam a leitura do livro de História, 7% diz que lê na aula e para provas; 20% dos e das discentes responderam que leem apenas para responder atividades e provas; 10% fazem parte da categoria daquelas e daqueles que realizam a leitura na aula e para fazer atividades; 4% leem o livro didático de História apenas na aula; já 7% apenas fazem a leitura para as provas; enquanto que 2% dos e das estudantes o utiliza apenas para responder atividades; entretanto 50% deram outras respostas que não puderam fazer parte das categorias mencionadas no princípio por serem muito distintas. Entre algumas respostas apareceu: “*aula escolar e estudo em casa.*” “*quando estou estudando.*”, “*na aula de História*”, “*quando estou em dúvida do assunto ou bastante curioso, e também quando tem provas.*”, “*pra estudar, pra saber mais sobre o que aconteceu no passado.*”, “*quando é pra fazer resumo sobre o assunto, ou atividades.*”, e etc. Apenas um estudante não respondeu a esse questionamento.

3.2 TRABALHANDO COM O GRUPO FOCAL

Para o desenvolvimento do trabalho com o grupo focal foram convidados dez estudantes, se constituindo de cinco meninas e cinco meninos. O local escolhido para a sua realização foi uma sala de aula da escola que estava disponível. Antes que eles estivessem

com os questionários em mãos, passamos algumas orientações a respeito do que se estava tratando ali e demos um tempo para que eles e elas lessem e tirassem as devidas dúvidas. Em seguida, todas e todos receberam o questionário contendo doze questões, sendo algumas objetivas, no qual eles marcaram as respostas de acordo com a categoria escolhida e outras em que o corpo discente teve que escrever e fazer uma pequena dissertação sobre o que se pedia.

As primeiras quatro perguntas contidas no questionário (ver apêndice p. 63- 64) foram para que os e as estudantes emitissem a sua opinião de forma dissertativa às situações envolvendo a atuação da mulher. Para isso, eles teriam que mobilizar a sua consciência para traçarem um histórico. A primeira questão teve como base um texto retirado do livro didático de História do terceiro ano do ensino médio que eles utilizam – História: das cavernas ao terceiro milênio das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho Mota da editora Moderna e que está na quarta edição – falando sobre a primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff e que está no apêndice desse trabalho. Para ajudar a quebrar o clima de formalidade ao responder ao que se pedia, solicitamos na questão que eles se imaginassem tendo que explicar o que escreveriam para um grupo de pessoas, fazendo com que eles e elas se sentissem mais a vontade para opinar através da escrita. A pergunta lançada foi: *Diante do que foi exposto acima e lido, e do seu entendimento, o que você pensa a respeito da atuação das mulheres dentro da história e do papel que elas têm desempenhado? Imagine que você tenha que explicar isso para um grupo de pessoas. Como procederia?*

A segunda questão se apoiou num trecho da música “Só quer vrau” de Mc MM, que é uma paródia de uma canção presente na série da Netflix “La casa de papel”. Ela emite uma mensagem em relação à mulher e diante disso, lançamos a seguinte questão: *Esse é um trecho da música “Só quer vrau” de Mc MM, que foi baseada numa canção presente na série “La casa de papel”. Ela emite uma opinião relacionada às mulheres, que pode se diferenciar de outras letras. Tomando o trecho da música acima como referência, como você analisaria essa letra sobre a mulher e seu papel dentro da sociedade? Suponha que você esteja conversando com um grupo de amigas. Aqui também achamos importante fazer com que eles e elas se imaginassem tendo que explicar a um grupo de amigas para que a escrita fosse tida para todas e todos como algo leve.*

No terceiro ponto transcrevemos um pequeno trecho da fala de uma personagem também da série da Netflix “La casa de papel”. Em seguida explicamos: *“Esse é um trecho da fala da personagem Nairóbi, da série La casa de papel, retirado do episódio três da segunda*

temporada. De acordo com a fala da personagem e de sua opinião, discuta como tem atuado as mulheres na história. Como você explicaria isso a uma turma de amigos e amigas?”. Aqui, mais uma vez, achamos de suma importância que os e as estudantes imaginassem uma situação de descontração junto a amigos e amigas em que a discussão pudesse fluir da maneira mais natural possível.

E na última questão em que eles teriam que dissertar, trouxemos o programa de televisão Big Brother Brasil apresentado na TV Globo por ser popular entre a maioria dos jovens. A partir dele apresentamos as mulheres que fizeram parte da edição de 2018 do referido programa juntamente com suas ocupações ou profissões. Perante isto, apresentamos o seguinte questionamento: *“Diante do que foi exposto acima e de sua opinião, qual a visão que você tem dessas mulheres no presente com relação há algum tempo atrás? Como você vê o fato de cada uma ter uma profissão ou desempenhar alguma atividade? Suponha que esse seja o tema de discussão entre você e seus/suas amigas numa confraternização.”.* Procuramos, mais uma vez, criar uma situação de interação fazendo com que os e as estudantes se imaginassem confraternizando com seus amigos e amigas, com o objetivo de que ficassem a vontade para escrever sua opinião.

Importante discutir que o fato de termos escolhido e trazido um fragmento de texto do livro didático de História do terceiro ano do Ensino Médio, um trecho de uma paródia no ritmo de funk, a fala de uma personagem de uma série e um programa popular de televisão para apresentar situações em que em que a figura da mulher traz uma representação foi por todos esses instrumentos fazerem parte da vivência dos e das estudantes presentes na pesquisa e da maioria dos adolescentes. Além disso, a forma com que utilizamos e tratamos estas questões correspondem ao nosso objetivo de entender como esses alunos e alunas percebem a atuação das mulheres dentro da história a partir da consciência histórica. E para isso, montamos um quadro com características da consciência histórica dessas meninas e meninos de acordo com as respostas dadas por eles.

Tabela 2- Características da consciência histórica – ver questão 1 em apêndice.

Mulher: relação com o passado	Mulher: relação passado e presente	Mulher: relação passado, presente e futuro
	<i>“As mulheres sempre lutaram por seu lugar na sociedade, por respeito e igualdade. Nos dias atuais</i>	<i>“Apesar de estar em um ritmo ‘lento’ as mulheres tem tido um mais espaço na sociedade, tanto no</i>

	<i>nós ainda continuamos nessa luta e fazemos o que podemos para sermos destacadas por nossos espaços.”</i> (Informação verbal) ¹	<i>espaço social como econômico.”</i> (Informação verbal) <i>“Foi muito difícil para as mulheres chegarem onde estão hoje. Com a conquista de muitos direitos e um espaço significativo na sociedade, elas tem desempenhado e continuam desempenhando um ótimo papel, sempre mostrando que juntas somos mais fortes.”</i> (Informação verbal)
--	--	--

Fonte: Araujo.

Tabela 3- Características da consciência histórica - ver questão 2 em apêndice.

Mulher: relação com o passado	Mulher: relação passado e presente	Mulher: relação passado, presente e futuro
<i>“Essa música se compararmos com as atuais está ‘normal’, ela não generaliza tanto as mulheres, so que assim como essa, muitas outras musicas que difamam a mulher, as próprias escutam e daçam enquanto a cham de cachorras e etc.”</i> (Informação verbal)	<i>“Precisamos parar de aceitar essa objetificação como algo normal. Não há letras assim relacionadas aos homens, por mais que até eles sofram com isso. Ideias assim encontram-se tão impregnadas que não percebemos a dimensão do problema e como as mulheres podem ser afetadas, com o preconceito e tratadas como objeto de desejo sexual masculino a todo momento.”</i> (Informação verbal)	

Fonte: Araujo.

¹ Dados obtidos com os e as estudantes mediante aplicação de questionário.

Tabela 4- Características da consciência histórica - ver questão 3 em apêndice.

Mulher: relação com o passado	Mulher: relação passado e presente	Mulher: relação passado, presente e futuro
<i>“Elas funcionam como um ‘step’ porque se ocorrer ‘imprevistos’ ou o homem não estiver disponível ou presente, ela o substitui bem.”</i> (Informação verbal)	<i>“As mulheres tem estado mais presente em várias áreas que não eram valorizadas, como no mercado de trabalho e cada vez mais diminuindo a desigualdade e ganhando seu valor, então se comparar a sociedade feminina atual com a de 10- 15 anos atrás vemos uma atuação significativamente maior.”</i> (Informação verbal)	<i>“As mulheres vêem cada vez mais assumindo poderes e liderança na sociedade, e praticamente tudo, isso é muito bom, pois, elas tem mais capacidade que os homens e tem lutado para isso.”</i> (Informação verbal)

Fonte: Araujo.

Tabela 5- Características da consciência histórica - ver questão 4 em apêndice.

Mulher: relação com o passado	Mulher: relação passado e presente	Mulher: relação passado, presente e futuro
	<i>“Há um tempo atrás a mulher era vista como aquela em que fica em casa e depende do seu marido. Hoje as mulheres trabalham e lutam por aquilo que querem, cuidam das suas vidas e tem bons empregos.”</i> (Informação verbal)	<i>“Essa ‘evolução’ mostra que as mulheres, assim como qualquer pessoa pode exercer a profissão que desejar. Antigamente as mulheres eram vistas como donas de casa, mas hoje em dia elas tem mostrado que podem ser bem mais do que isso.”</i> (Informação verbal)

Fonte: Araujo.

Estas tabelas presentes na pesquisa nos permitiram caracterizar a consciência histórica dos e das discentes de acordo com as respostas que eles deram no questionário e agrupá-las dentro das categorias do pensamento histórico ligado ao passado, a relação do passado com o presente, e por fim, mediar a relação passado, presente e futuro. Não foi objetivo nosso tratar essas falas para medir a consciência histórica dos e das estudantes, nem tampouco debater se eles e elas têm ou não determinada consciência, pelo entendimento de que todos somos

dotados de consciência histórica, que é algo inerente ao estar no mundo, fenômeno corriqueiro e cotidiano, e que para isso, mobilizamos as nossas estruturas do pensamento para nos situarmos no tempo e no espaço. Estão presentes nas tabelas as respostas que mais se adequavam dentro da categoria de passado, relação passado e presente, e relação passado, presente e futuro. Os espaços vazios na tabela assim estão porque não houve uma resposta compatível com a categoria.

As questões em que os alunos e alunas tiveram que marcar um item ou dar uma resposta pequena objetivaram saber um pouco a respeito do que assistem, quantas horas passam assistindo tv, de qual canal da internet mais gostam, quantas horas ficam na internet, se leem e o que gostam de ler, se leem outras literaturas para além do livro didático de História, e quantas horas por dia dedicam ao estudo. Diante dessas questões foi possível trazer os seguintes resultados:

Tabela 6- Quantidade de horas que assiste TV por dia.

HORAS EM QUE ASSISTE TV POR DIA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
De 1 a 3 horas por dia	03
De 3 a 5 horas por dia	02
Outra	05

Fonte: Araujo.

Esta tabela corresponde a questão 5 (ver apêndice p. 64- 65) e de acordo com ela, dos 10 estudantes que responderam ao questionário, três marcaram passar de 1 a 3 horas por dia na internet; dois marcaram a categoria que corresponde de 3 a 5 horas por dia. E cinco alunos/alunas assinalaram a opção “outra”. Analisando esta parte dos questionários surgiram respostas do tipo: *“Nenhuma hora por dia.”*, *“Não assisto, não atualmente.”*, *“Não assisto TV.”*, *“Nenhuma.”* e *“Não costumo assistir.”*

Na pergunta 6 em que consistiu em saber qual programa de Tv eles e elas mais assistiam (ver apêndice p. 65), obtivemos os seguintes resultados: três estudantes destacaram que nenhum; uma pessoa não respondeu; outra disse não ter assistido; e o restante das respostas consistiram em *“Netflix.”*, *“novela das 9hs, desenhos da Disney”*, *“o vestido ideal, cake boss, malhação e desenhos animados.”*, *“Jornal Nacional.”*, *“séries de tv, jornais e documentários.”*

Na questão 7, (olhar apêndice p. 65) foi solicitado que os e as estudantes marcassem quantas horas por dia se dedicavam ao estudo. Os resultados foram as seguintes:

Tabela 7- Quantidade de horas que se dedica aos estudos.

HORAS POR DIA EM QUE SE DEDICA AOS ESTUDOS	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
De 1 a 3 horas por dia	06
De 3 a 5 horas por dia	02
Outra	02

Fonte: Araujo.

Assim, seis estudantes marcaram que dedicam de 1 a 3 horas de estudos por dia; já duas pessoas assinalaram estudar de 3 a 5 horas diariamente; e mais duas apontaram “outra”. Tomando a resposta deles/delas no questionário disseram que “Meia hora.”, “Nenhuma.”

Quando perguntado na questão 8 (ver apêndice p. 65) quanto tempo esses e essas estudantes passam na internet, o resultado foi o que se segue na tabela:

Tabela 8- Quantidade de tempo que passa na internet.

TEMPO QUE PASSA NA INTERNET	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
De 1 a 4 horas por dia	04
De 4 a 8 horas por dia	06
Outra	0

Fonte: Araujo.

Portanto, mediante o resultado apresentado na tabela, quatro estudantes passam de 1 a 4 horas por dia na internet; e seis alunos/as passam de 4 a 8 horas na rede, o que nos mostra que os (as) estudantes têm interagido mais com as redes sociais do que com qualquer outro meio.

Quando questionados e questionadas na questão 9 (em apêndice p. 65) quais canais de internet eles mais assistiam, eles deram respostas como: “*passo a maior parte do meu tempo utilizando serviços de streaming, como a Netflix e Spotify.*”, *Youtube.*”, “*canais de artistas famosos, como cantoras e cantores internacionais aonde postam músicas e vídeo-clipes.*”, “*Fatos desconhecidos (You Tube), dentre outros canais como cifra club, e outros canais*

informativos.”, “*Descomplica, Lore Souza e várias outras influenciadoras conhecidas.*”, “*Youtube, Netflix.*”, “*Five5*”, “*Muitos canais de League of Legends*”, “*Não tem um em particular. Tenho assistido todos os tipos de vídeos, mas com assuntos históricos, de psicologia e alguns temas polêmicos.*”, e “*Canais de jogos e vlogs como ‘Camila Loures’*”

Na décima questão (ver apêndice p. 65) em que eles e elas marcariam “sim” se gostassem de ler e “não” se não gostassem, nove pessoas marcaram a opção que confirmava o gosto pela leitura, enquanto que uma marcou o item que negava esse gosto.

Quando questionados e questionadas sobre a frequência com que liam livros de literatura e outros gêneros na questão 11 (ver apêndice p.65- 66), marcaram as seguintes categorias:

Tabela 9- Frequência de leitura de literatura e outros gêneros.

FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LITERATURA E OUTROS GÊNEROS	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Sempre	01
Às vezes	07
Não leio	02

Fonte: Araujo.

Diante do exposto, um estudante marcou que sempre realiza leitura de literatura e outros gêneros; dois discentes assinalaram que não leem e os sete restantes marcaram a opção que corresponde “às vezes”.

Na última questão de número 12 (olhar apêndice p. 66), os e as estudantes foram questionados e questionadas sobre o que mais gostaram de ter lido ou que gostam de ler. E eles responderam que, “*livros de fantasia, ficção científica e aventura além de mangás e HQ’S.*”, “*Livros com histórias cativantes que levam o leitor a refletir e pensar bem na vida, como ‘De gênio e louco, todo mundo tem um pouco’ (Augusto Cury).*”, “*O código da Vince.*”, “*Romance e ficção científica.*”, “*Livros de romance e comédia.*”, “*Gosto de ler livros de romance, como ‘De volta aos sonhos’ de Bruna Vieira.*”, “*Não gosto de ler, normalmente leio as postagens das redes sociais.*”, “*Atualmente uma série de livros chamada ‘Desventuras em série’.*”, “*Gosto mais de lê, contos, crônicas, terror, informativo e*

histórico.”, e “Livros esclarecedores e engrandecedores, atualmente. Mas sempre gostei de romances.”

Assim, podemos perceber que esses e essas estudantes conseguem mobilizar as estruturas do pensamento para falar sobre a atuação das mulheres dentro da história de acordo com as situações que foram dadas. Assim também como não se limitam apenas às aulas de História para obter informação e formação. Esses e essas jovens são caracterizados e caracterizadas por utilizar de diversos mecanismos que veiculam algum tipo de mensagem. Fazem parte de uma geração tomada pelas tecnologias e este fato influencia na obtenção de conhecimentos.

E por último, faz-se importante que o docente juntamente com a escola estejam atentos e lancem-se em discussões que busquem entender que tipo de relato sobre o passado todos esses mecanismos transmitem aos e às jovens, procurando compreender que tipo de discurso é veiculado e como os e as estudantes reagem a isso e se apropriam de tais conhecimentos ao ponto de moldarem a sua opinião em relação a muitos fatores. O interesse ou não de alunos e alunas a determinados meios pode dizer muito sobre o que ele e ela considera como viável para a sua vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, foi possível caracterizar a consciência histórica desses e dessas estudantes mediante análise das respostas que eles e elas deram no questionário nas primeiras quatro questões. Assim, pude perceber em qual categoria do pensamento histórico – ligação do passado, ligação passado e presente e relação passado, presente e futuro – essas falas se inseriam. As representações que esses (as) estudantes têm da mulheres perpassam por imagens que as associam a papéis normativos de gênero presos a um passado tido como fixo, outros discentes estabelecem uma relação da imagem que se tinha das mulheres no passado com o presente, destacando a mudança em seu papel na atualidade, e alguns alunos (as) conseguem fazer relações dessas mulheres no passado, presente e futuro em que as mudanças sempre estarão acontecendo de forma dinâmica no tempo. Lembrando que, diante de mais de uma resposta para uma categoria foi escolhida a que mais se adequava ao que se pedia.

A utilização pelos e pelas estudantes da rede de internet, televisão, leitura de literatura e outros gêneros, canais de internet como o youtube, por exemplo, e a quantidade de horas que passam neles, ampliam as possibilidades de informação, formação e conhecimento para além da sala de aula e aulas de História. Portanto, esses instrumentos precisam ser levados em conta como uma fonte em que os e as discentes utilizam e que influenciam de maneira direta em sua vida, já que transmitem ideias, valores, concepções, que os e as estudantes carregam consigo, não sendo de maneira alguma neutro. Assim, a escola e as aulas de história não podem ser tomadas como sendo o único local de formação e conhecimento que esses jovens têm acesso. Outros meios e espaços também influenciam de maneira direta na forma como lidam e constroem o conhecimento histórico e eles precisam ser levados em conta quando se investiga a constituição da consciência histórica dos e das estudantes. O professor precisa levar em conta todos esses mecanismos de aprendizagem extra escolar e assim, assumir uma nova postura profissional.

Foi possível perceber também que os estudantes fazem pouca utilização do livro didático de História para estudo, deixando margens para conclusões que outros meios estão sendo acessados e substituídos para a busca do conhecimento histórico. Como eles utilizam boa parte de seu tempo na internet, talvez esse seja um mecanismo, em meio a outros, que contribui de forma direta nas diversas e variadas formas de aprendizagem.

E por fim, diante de todas as respostas que tive através dos questionários, pude traçar tendências. E isto só foi possível pelo uso do método do grupo focal que me permitiu ter

respostas mais diretas e rápidas. Além disso, o trabalho com poucas pessoas permitiu uma análise mais sistematizada dos dados, já que a tarefa não se torna enfadonha.

Em suma, por se tratar de uma monografia, e por sua estrutura e configuração me exigir uma certa limitação quanto ao estudo, essa pesquisa tem lacunas. E elas poderão ser supridas posteriormente numa fase de pós-graduação em que as questões que eu me propus a trabalhar na investigação poderão ser ampliadas para outros sujeitos e espaços, e conseqüentemente, seus resultados abranger um público maior.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. *HISTÓRIA E VIDA: O ENCONTRO EPISTEMOLÓGICO ENTRE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA*. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013 .
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013- 021.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 239-261.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2011.
- CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CERRI, Luis Fernando. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- EVANGELISTA, Olinda. *Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)*. 2005.
- FRONZA, Marcelo. *A Mobilização das Operações Mentais da Consciência Histórica de Jovens Estudantes a Partir de Nomes Próprios nas Narrativas Históricas Gráficas*. Cadernos de Pesquisa: Pensamentos Educacionais, Curitiba, v.9, n. 21, p. 175- 194 jan./ abr. 2014.
- FRONZA, Marcelo. *As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan./abr. 2014.
- FRONZA, Marcelo. *AS IDEIAS HISTÓRICAS DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA SOBRE A CONQUISTA DA AMÉRICA A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS*. Revista Intersaberes, vol. 12, p. 120- 134, nº 25, 2017.
- FRONZA, Marcelo. *AS NARRATIVAS HISTÓRICAS VISUAIS E AS POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA*. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás.

GATTI, Bernadete Angelina. Introduzindo o Grupo Focal. In: _____ GATTI, B. A. *Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília- DF, 2005.

GERMINARI, Geyso D. *EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011.

GOMES, Nilma Lino. *EDUCAÇÃO, RAÇA E GÊNERO: Relações Imersas na Alteridade*. v. 6-7, p. 67- 82, 1996.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

LEE, Peter. *Por que aprender História?*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

MARTINS, E. de R. Historicidade e consciência histórica In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. de R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 07- 09.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *História: consciência, pensamento, cultura, ensino*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011. Editora UFPR.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. *GRUPO FOCAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO*. 2010, p. 01- 12.

MISTURA, Letícia; Caimi, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910- 2010). Aedos. Porto Alegre, v. 7, n.16, p. 229- 246, Jul. 2015.

RÜSEN. J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. de R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A.; I.; GARCIA, T. B.; Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. de R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11- 21.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011. Editora UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS E PROFESSORES E O COTIDIANO EM AULAS DE HISTÓRIA*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história* (1998-2000). Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 182-208, jul./dez.2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. **História & Ensino**. v. 15, p. 09- 22, 2009.

SILVA, Cristiani Bereta da. *Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: Algumas questões sobre produções de subjetividades*. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero 28, 29 e 30 de 2006.

SILVA, Cristini Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**. v. 17, n. 01, Jan-Jul. 2007. p. 219- 246.

SILVA, Cristini Bereta da; FLORES, Maria Bernardete Ramos. *GÊNERO E NAÇÃO: A SÉRIE FONTES E A VIRILIZAÇÃO DA RAÇA*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 32, p. 77-107, Set/Dez 2010.

APÊNDICE

Questionário

Idade: _____

Gênero: _____

Cor de pele: _____

Reside na zona urbana ou rural? _____

Exerce algum tipo de trabalho? Em qual turno?_(matutino, vespertino ou noturno)_____

Tem filho (a)?_____

Já teve que abandonar a escola por conta de ter filho (a) ou trabalhar?_____

Que locais frequenta para se divertir?

Assiste tv? Que tipo de programas?_____

Assiste filmes e séries? Quais?

Ouve música? Que tipo?

Tem acesso a internet? _____

Onde acessa internet? _____

Já fez algum curso de informática?

Qual? _____

Sabe manusear aparelhos eletrônicos (notebook, videogame, computador, smartphone)? _____

Joga vídeo game? Que tipo de jogos?

Assiste vídeos no you tube?

Quais? _____

Lê livros, cordéis, quadrinhos, revistas? quais?

Recebeu o livro didático de História? _____

Quantas vezes lê o livro didático de História por semana?

Em que ocasião lê o livro didático de História?

Tem alguma rede social? Qual ou quais?

Com que frequência utiliza redes sociais?

Qual a importância das redes sociais pra você?

Participa de algum movimento social? Qual ou quais?

Você considera a escola um local ultrapassado? Por que?

Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola por ser mulher, negro, gay, lésbica ter alguma limitação, morar na zona rural ou periferia da cidade?

Você já ouviu falar no movimento feminista? _____

A partir de que fonte você ouviu falar?

O que você acha do movimento feminista?

“[...]

Diante desse sucesso econômico, e com elevadas taxas de popularidade, o presidente Lula lançou a candidatura de Dilma Rousseff à presidência da república. Militante que lutou contra o regime militar, ministra de Minas e Energia e, posteriormente, ministra-chefe da Casa Civil no governo Lula, Dilma teve como candidato a vice o ex- deputado Michel Temer, do PMDB.

No segundo turno das eleições de 2010, Dilma venceu o candidato José Serra, do PSDB, recebendo mais de 55 milhões de votos, e se tornou a primeira mulher a assumir a presidência da república. Seu governo estabeleceu algumas diretrizes como a de continuar com o processo de crescimento econômico do Brasil, mantendo a estabilidade econômica e trabalhando pela erradicação da pobreza no país.

No entanto, logo no primeiro ano de seu mandato, Dilma teve de enfrentar várias dificuldades, entre elas as polêmicas relacionadas à construção da Usina Elétrica de Belo Monte, no Pará, alvo de críticas de ambientalistas, representantes de movimentos sociais e até da Organização dos Estados Americanos (OEA). Segundo eles, a construção da usina provocaria impactos sociais e ambientais negativos na região.

[...]

Por outro lado, houve avanços sociais significativos. Por exemplo, o Programa Brasil Sem Miséria, criado com o objetivo de erradicar a pobreza extrema por meio da garantia de renda, do acesso a serviço e da inclusão produtiva, trazendo avanços ao Bolsa Família. Além disso, segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura, o Brasil conseguiu sair do mapa da fome em 2014.

Outro acontecimento importante do governo Dilma foi a criação, em 2011, da Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar violações de direitos humanos ocorridos no Brasil entre 1946 e 1988...” (MOTA, Myrian Becho; BRAICK, Patrícia Ramos, 2016, p. 240)

1- Diante do que foi exposto acima e lido, e do seu entendimento, o que você pensa a respeito da atuação das mulheres dentro da história e do papel que elas têm desempenhado? Imagine que você tenha que explicar isso para um grupo de pessoas. Como procederia?

“Essas malandra assanhadinha

Que só quer vrau, só quer vrau

Só quer vrau, vrau, vrau

Vem pra favela ficar doidinha

Então, vem sentando aqui

(Senta aqui, senta aqui, vai)”

2- Esse é um trecho da música “*Só quer vrau*” de Mc MM, que foi baseada numa canção presente na série “*La casa de papel*”. Ela emite uma opinião relacionada às mulheres, que pode se diferenciar de outras letras. Tomando o trecho da música acima como referência, como você analisaria essa letra sobre a mulher e seu papel dentro da sociedade? Suponha que você esteja conversando com um grupo de amigas.

“– Professor, sou a Nairóbi. Berlim está indisposto. De agora em diante, estou no comando. Que comece o matriarcado!”

3- Esse é um trecho da fala da personagem Nairóbi, da série *La casa de papel*, retirado do episódio três da segunda temporada. De acordo com a fala da personagem e de sua opinião, discuta como tem atuado as mulheres na história. Como você explicaria isso para uma turma de amigos e amigas?

4- O Big Brother Brasil 2018 se destacou por trazer para dentro da casa mulheres de perfis diversos e várias realidades sociais, marcando assim, a representatividade de cada uma. Ana Paula (a bruxinha) é estudante de jornalismo e é de Santa Catarina; Jaqueline é biomédica e é de Rondônia; Jéssica é personal trainer e é de Santa Catarina; Mara (primeira eliminada) é cientista política e é de Minas Gerais; Ana Clara é estudante de jornalismo, influenciadora digital e youtuber; Patrícia é funcionária pública e do Ceará; Paula é empresária e de Minas Gerais; Nayara é jornalista e de São Paulo; e Gleice é estudante de psicologia e é do Acre, além de ter sido a ganhadora dessa edição. Diante do que foi exposto acima e de sua opinião, qual a visão que você tem dessas mulheres no presente com relação há algum tempo atrás? Como você vê o fato de cada uma ter uma profissão ou desempenhar alguma atividade? Suponha que esse seja o tema de discussão entre você e seus/ suas amigas numa confraternização.

5- Quantas horas por dia você assiste tv?

[] De 1 a 3 horas por dia

[] De 3 a 5 horas por dia

Outra

Qual? _____

6- Qual programa de tv você mais assiste?

7- Quantas horas por dia você dedica aos estudos?

De 1 a 3 horas por dia

De 3 a 5 horas por dia

Outra

Qual? _____

8- Quanto tempo você passa na internet?

De 1 a 4 horas por dia

De 4 a 8 horas por dia

Outra

Qual? _____

9- Qual canal da internet você mais assiste?

10- Gosta de ler?

Sim

Não

11- Lê livros de literatura ou outros gêneros com que frequência?

- Sempre
- Às vezes
- Não leio

12- O que mais você gostou de ter lido ou gosta de ler?
