

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

**ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:** relações entre diversidade cultural e novas linguagens e o blog Inovar História

São Luís  
2018

**ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:** relações entre diversidade cultural e novas linguagens e o blog Inovar História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profº Drº. Marcelo Cheche Galves.

São Luís  
2018

Verde, Ana Paula dos Santos Reinaldo.

Práticas pedagógicas no ensino de História: relações entre a diversidade cultural e novas linguagens no Blog Inovar História / Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde. – São Luís, 2018.

110f.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcelo Cheche Galves.

1. Ensino de História. 2. Diversidade cultural. 3. Novas linguagens. 4. Maranhão. I. Título

CDU: 93/94:371.13

**ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:** relações entre diversidade cultural e novas linguagens e o blog Inovar História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcelo Cheche Galves.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves (Orientador)  
PPGHEN/UEMA

---

Prof. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves (Arguidora)  
PPGHEN/UEMA

---

Prof. Dra. Eliana Relá (Arguidora)  
PPGHIS/UCS

---

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Suplente)  
PPGHEN/UEMA

*Aos meus familiares e em especial ao meu  
filho Oscar Felipe e ao meu marido José  
Carlos.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus.

Agradeço de todo o coração, aos meus pais, José Batista Mendes Reinaldo, e em especial à minha mãe, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo; pois sem eles não estaria aqui nesse momento.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs. Ao meu marido, José Carlos da Silva Verde, pelo apoio nesse período de aprendizagem, e ao meu filho Oscar Felipe Reinaldo Verde, razão de minha força.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcelo Cheche, que me orientou com paciência e dedicação.

Agradeço aos professores que ministraram as disciplinas ao longo do curso, que tanto contribuíram para um melhor trabalho em sala de aula, em especial a Professora Doutora Mônica Piccolo Almeida Chaves, professora dedicada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão.

Aos meus colegas de turma, em especial a minha companheira de luta Francineia Pimenta.

Meu muito obrigado.

“Ler o mundo é prévio a ler a palavra.”

(FREIRE, 1986).

## RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar práticas pedagógicas inovadoras, que incorporam temas relacionados à diversidade cultural e ao uso de novas linguagens para o ensino de História, com foco no Centro de Ensino Liceu Maranhense. Objetiva também intervir nesse processo, com a apresentação do blog *Inovar História*, ferramenta que hospeda as experiências pedagógicas narradas nesse texto e suscita a continuidade do debate sobre os temas caros a essa pesquisa. Como percurso para a consecução desses objetivos, explora elementos da diversidade cultural no contexto escolar, em diálogo com a renovação historiográfica assistida nas últimas décadas, especialmente ao ensino de História e as práticas pedagógicas inovadoras. Em seguida, analisa a legislação escolar relacionada à diversidade cultural e as possibilidades inauguradas por essa legislação, exemplificadas, na sequência, pelo relato de quatro experiências pedagógicas. Por fim, apresenta como produto o blog *Inovar História*, que hospeda tais experiências e tem como intuito se transformar em espaço permanente de debate sobre questões relacionadas à diversidade cultural e ao uso de novas linguagens para o ensino de História.

**Palavras-chave.** Ensino de História, Ferramentas Pedagógicas, Maranhão.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze innovative pedagogical practices that incorporate themes related to cultural diversity and the use of new languages for teaching history, focusing on the Liceu Maranhense Teaching Center. It also aims to intervene in this process, with the presentation of the blog Inovar História, a tool that hosts the pedagogical experiences narrated in this text and provokes the continuity of the debate on the themes dear to this research. As a way to achieve these objectives, it explores elements of cultural diversity in the school context, in dialogue with the historiographical renewal assisted in the last decades, especially related to the teaching of History and innovative pedagogical practices. Next, it analyzes the school legislation related to cultural diversity and the possibilities inaugurated by this legislation, exemplified, following, the report of four pedagogical experiences. Finally, it presents as a product the Inovar História blog, which hosts such experiences and aims to become a permanent space for debate on issues related to cultural diversity and the use of new languages for teaching History.

**Key words:** History Teaching, Pedagogical Tools, Maranhão.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Fachada do C.E Liceu Maranhense .....	52
Foto 2	Alunos na van em direção a Itapecuru-Mirim .....	60
Foto 3	Conhecendo o lócus da pesquisa .....	61
Foto 4	A conversa com algumas pessoas da comunidade .....	63
Foto 5	A imperatriz e as mordomas .....	64
Foto 6	Procissão e as caixeiras.....	65
Foto 7	MHAM .....	70
Foto 8	Peça teatral.....	78
Figura 1	Tela de site de criação de um blogger .....	92
Figura 2	Tela do endereço do site blogger .....	93
Figura 3	Tela de criação de postagem do blog inovarhistoria .....	94
Figura 4	Tela de visualização do blog inovarhistoria .....	95
Figura 5	Apresentação de página inicial do blog inovarhistoria.....	95
Figura 6	Histórico do arquivo das postagens do blog inovarhistoria.....	96
Figura 7	Seção do blog inovarhistoria “Retratos do Liceu” .....	97
Figura 8	Seção do blog inovarhistoria “Histórias e Memórias de alunos e professores do Liceu Maranhense”.....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHAM	Museu Histórico e Artístico do Maranhão
OBDREMA	Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o ensino médio de História
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PEE/MA	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PNE	Plano Nacional de Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SUPEMDE	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
TICs	Tecnologias da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR E A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	16
1.1 Diversidade cultural no contexto escolar e sua relação com o ensino de História ....	16
1.2 A renovação historiográfica e as novas linguagens no ensino de História .....	23
<b>CAPÍTULO 2 - A LEGISLAÇÃO ESCOLAR PARA A DIVERSIDADE CULTURAL E AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	31
2.1 A diversidade cultural e as novas linguagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio (1999).....	31
2.2 O Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024), para a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino médio .....	39
<b>CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE CULTURAL E NOVAS LINGUAGENS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	49
3.1 A Educação Histórica como princípio educativo no ensino de História.....	49
3.2 O Centro de Ensino Liceu Maranhense: lócus da pesquisa .....	52
3.2.1 O Projeto Quilombo: uma forma de resistência negra .....	54
3.2.2 A importância dos museus como espaço de reconstrução da História.....	67
3.2.3 A representação do negro no Liceu Maranhense .....	73
<b>CAPÍTULO 4 - O BLOG COMO REPOSITÓRIO VIRTUAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	92
4 O blog como ferramenta de ensino aprendizagem virtual .....	81
4.1 O blog Inovar História como repositório virtual das práticas pedagógicas dos professores de História do Centro de Ensino Liceu Maranhense .....	92
4.2 Página inicial do aplicativo <i>blogger</i> .....	93
4.3 Tela de edição do texto da postagem .....	94
4.4 Tela de configurações de postagem .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## INTRODUÇÃO

A pesquisa “Práticas pedagógicas no ensino de História: relações entre diversidade cultural e novas linguagens” tem como produto o blog “inovar história” que reúne práticas pedagógicas de professores de História do Centro de Ensino Liceu Maranhense com o objetivo de compor um repositório virtual (que será mensalmente alimentado por experiências que envolvam práticas pedagógicas de outras escolas estaduais do ensino médio) com trabalhos/projetos que envolvam diversidade cultural e novas linguagens no ensino de História.

A vivência em sala de aula me fez, como professora ou mediadora de conhecimento, tomar consciência de que os parâmetros de referência para minha profissão não advêm apenas de conhecimentos teóricos, mas dos saberes de alunos e de práticas pedagógicas, constantemente analisadas e criticadas. Como ressalta Pimenta (1999), uma análise crítica reflexiva da prática pedagógica, construindo relações de aprendizagem mais significativas no ensino de História, resulta em sujeitos escolares com capacidade para uma reflexão mais ampla da realidade, conduzindo-os a educação histórica.

Ainda Pimenta (1999), ao tratar da formação de professores para a constituição da prática pedagógica, enfatiza que se faz necessário pensar a formação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares como espaço de trabalho e formação constante, que analisa a prática educativa como um triplo movimento sugerido por Schön (1992), a saber: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, à medida que o professor se compreende como profissional autônomo.

A partir de experiências vividas em sala de aula foi possível refletir sobre as possibilidades das novas maneiras de despertar nos estudantes uma “tomada de consciência” sobre o contexto histórico no qual ele vive e, a partir daí, construir situações-problema que motivem a articulação entre os tempos presente e passado, implicando percepções de continuidades e rupturas, por meio de comparações relativizadas entre experiências históricas distintas e o olhar com olhos de pesquisador.

No contexto escolar contemporâneo, é imprescindível reconhecer o outro, independentemente da diferença cultural que o caracteriza, rompendo o silêncio da escola frente à pretensa homogeneidade cultural, sendo importante incluir discussões que envolvam questões como: etnia, raça, gênero, cultura, política, religião, desigualdade social, inclusão digital, questões que se impõem no contexto educativo e nas práticas escolares.

Por essa razão, à escola, lugar de onde falamos, compete fazer uma mudança paradigmática que inclua as relações entre diversidade cultural e prática docente no ensino de História, que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades, que possibilite o aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser, subsidiado pela máxima do aprender a aprender, em que a aprendizagem só terá sentido se estiver subsidiada pela prática, ou seja, por uma situação real de experiência (DELORS, 2003).

Segundo Demo (2003), a educação pela pesquisa possibilita o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica”, ou seja, uma construção da autonomia intelectual, desvinculada do senso comum e que resulta em uma “tomada de consciência”<sup>1</sup> pelos alunos do seu contexto histórico, despertando-lhes as percepções de continuidades e rupturas, por meio de comparações entre experiências culturais e históricas distintas. O professor tem aqui, o dever de educar-se sobre o mundo e a cultura dos estudantes.

Assim, as práticas pedagógicas para o ensino de História em sala de aula podem ser direcionadas para a problematização da diversidade cultural, construindo a ideia de conhecimento histórico como elaboração coletiva e não limitada por distinções de ordem social, política, econômica e cultural.

Vivemos numa sociedade com culturas, etnias, religiões e visões de mundo distintas. Tal diversidade é um campo fértil para questionamentos sobre práticas pedagógicas que ainda se estabelecem por intermédio de saberes universais que se sobrepõem aos saberes particulares e locais, não dando respostas a diversidade cultural escolar. Em linhas gerais, ainda se observa a preponderância do pensamento cartesiano racionalista, que reduz a relação ensino-aprendizagem aos exercícios de copiar, fixar, memorizar, ou seja, transmitir o conteúdo para o estudante. Se pensarmos que o estudante não precisa agir, então nossas práticas pedagógicas serão baseadas na reprodução, na cópia e na memorização, formas reiteradas de não reconhecimento da diversidade do contexto escolar.

A História local pode, assim, ocupar lugar privilegiado em propostas curriculares que associem o cotidiano, a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História, despertando nos estudantes reflexões sobre a diversidade em perspectiva histórica. Essa perspectiva potencializa a contribuição docente na formação de cidadãos críticos de sua

---

<sup>1</sup> Nesta perspectiva, a tomada de consciência é entendida como uma construção que decorre das relações do sujeito com o objeto, vista como uma conceituação, isto é, uma passagem de uma assimilação da prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (PIAGET, 1977, p. 200).

realidade social e política, como mediadores da construção de uma consciência histórica (RÜSEN, 2007)<sup>2</sup>.

Schmidt e Cainelli (2004) reconhecem que a História local pode contribuir para a produção de uma consciência histórica individual/coletiva e, portanto, é um importante elemento na recuperação da historicidade do estudante, de seus valores, do seu entorno, de seu país, enfim, de sua formação identitária, notadamente se a ele for dada a possibilidade de manipular as fontes de pesquisa que lhe possibilite o rompimento com a linearidade histórica.

Em se tratando da História local, Bittencourt (2009) nos alerta para o fato de que esta possibilita contornos temporais e espaciais, que ajudam a identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço e a articulação entre o local, regional, nacional, o que para Nora (1993, p. 15) pressupõe: “[...] discutir o ensino de História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, é pensar formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa e marcada por diferenças e desigualdades.” (NORA, 1993, p. 15)

Para esses autores, o ensino de História deve estar articulado àquilo que o estudante vivencia, dando ênfase a uma educação cidadã, ou seja, uma História que tenha sentido e importância para uma reflexão sobre a sociedade que o cerca.

Assim, problematizar o conhecimento histórico escolar por meio da diversidade cultural e o uso de novas linguagens proporciona ao estudante um caminho alternativo, fazendo que ele dialogue com a historiografia, por intermédio de documentos, monumentos, fotografias, música, literatura, internet, depoimentos orais, dentre outros, desconstruindo uma visão homogênea cultural da História.

Para tanto, é importante a presença do professor mediador das entrelinhas ou do “não dito” pelas fontes, além de suas formas de interpretação de perspectiva historiográfica.

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto. (LE GOFF, 1996, p. 546).

Registre-se aqui a importância da Nova História para o interesse do historiador por todas as atividades da vida humana e pelos excluídos, especialmente as camadas desvalidas de

---

<sup>2</sup> Consciência histórica, para Rüsen (2007), pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história, ou seja, ela é a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência.

negros, mulheres, crianças, cujos registros, antes escassos ou desvalorizados, agora se encontram em profusão, tanto no tempo quanto no espaço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proporcionaram uma quebra de paradigma no ensino de História, ao propor estudos que privilegiassem a construção do saber histórico escolar, um desvencilhar-se da escola metódica francesa e de certos setores mais conservadores do historicismo, de verdades inquestionáveis e de um ensino de História voltado para técnicas de transmissão de conhecimento pronto e acabado. (BRASIL, 1997)

Conectado com o debate historiográfico e orientações metodológicas que remontavam, pelo menos, à década de 1970, os PCNs propuseram uma espécie de aproximação entre historiografia, pesquisa e sala de aula, opondo-se ao mero transmitir e absorver de conteúdos, sendo o professor o mediador da aprendizagem do estudante, transformando a pesquisa em um princípio educativo. (BRASIL, 1997).

Assim, segundo os PCNs<sup>3</sup>, a importância do ensino de História no currículo tem como base o saber histórico escolar, conhecimento produzido no espaço escolar, desempenhando o papel de tornar o aluno um observador atento à realidade em sua volta, capacitado para estabelecer relações e comparações no tempo e no espaço (BRASIL, 1997).

Desse modo, ocupados por debates que envolvem diversidade cultural, historiografia, novas linguagens, fontes de pesquisa, estratégias docentes e recursos didáticos, colocamo-nos diante das seguintes questões: De que forma a renovação historiográfica para o ensino de História dialoga com a diversidade cultural e as novas linguagens? O que a legislação escolar prescreve em relação à diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História? Como os professores do Liceu Maranhense desenvolvem suas práticas pedagógicas no ensino de História tendo como subsídio a diversidade cultural e as novas linguagens?

Sendo assim, nosso campo da pesquisa é o Centro de Ensino Liceu Maranhense, localizado no município de São Luís, e temos como objeto de estudo quatro práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição, da qual fui professora durante os últimos cinco anos, tendo oportunidade de conhecer essas práticas voltadas para o ensino de História e que despertaram meu interesse por trabalhar com temáticas locais, diversidade cultural e novas linguagens.

Assim, por intermédio da análise de documentos como os PCNs para o Ensino Médio (1999) e os PCN+ (2002); o Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014); as Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual

---

<sup>3</sup> Os PCNs surgem em 1997, foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio, e em 2002 o PCN+, que complementa o PCNs de 1999.

de Ensino (2010); e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História (2017), que envolvem esses projetos, dando visibilidade a essas experiências docentes.

A presente dissertação/produto está organizada em quatro capítulos, precedidos pela introdução.

A pesquisa bibliográfica terá como foco a leitura e análise da base legal do ensino de História, destinada ao ensino médio, que norteia as novas linguagens para a educação de forma geral e, especificamente, para o ensino de História.

No primeiro capítulo, propomos uma análise reflexiva sobre a diversidade cultural no contexto escolar e sua relação com as novas linguagens no ensino de História, para tanto, valemo-nos de autores como: Ramos (2003), Lages (2006), Santos (2006), Laraia (2001), Yudice (2014), Morin (2001), Pereira (2004), Sá (2001), Moran (2008) e Carbonel (2002); sobre historiografia e ensino de História, os autores priorizados foram: Chartier (2002), Certeau (1982), Valente (2000), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Cainelli (2004), Circe Bittencourt (2009), e Leandro Karnal (2003).

No segundo capítulo, propomos uma leitura acerca da legislação escolar e sua relação com o ensino de História para a diversidade cultural, tendo como base: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/1996), que por intermédio da Resolução CEB n.3 de 26/6/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio; os PCNs para o Ensino Médio (1999) e os PCN+ (2002); o Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014); as Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual de Ensino (2010); e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - História (2017).

No terceiro capítulo, o foco recai sobre as práticas pedagógicas docentes referentes ao ensino de História no Centro de Ensino Liceu Maranhense, enfatizando a Educação Histórica como princípio educativo, apresentando o diálogo com a diversidade cultural no contexto escolar e a renovação historiográfica por intermédio de trabalhos de pesquisa que apontam para o uso de novas linguagens no ensino de História.

No quarto capítulo, trato sobre uma prática pedagógica que envolve a utilização do blog como ferramenta de ensino aprendizagem virtual no Centro de Ensino Liceu Maranhense e o produto do trabalho dissertativo, um blog (inovarhitoria) com o objetivo de tornar público essas práticas pedagógicas e possibilitar a troca de informações entre os professores da área de forma mais dinâmica e contemporânea.

## **1 - DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR E A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Nesse capítulo destacamos o conceito de diversidade cultural no contexto escolar, caracterizado como um espaço social multicultural. Percorremos ainda a trajetória histórica do ensino de História no Brasil, enfatizando sua relação com a diversidade cultural no contexto escolar. Nesse percurso, apresentamos as correntes que contribuíram para a renovação historiográfica ao longo do século XX e para uma reconfiguração do ensino de História, em sua relação com a diversidade cultural e o uso de novas linguagens.

Entendemos que as transformações no campo da historiografia contribuíram para uma nova forma de se conceber o ensino de História, questionando a escrita tradicional e permitindo novas abordagens no processo de ensino aprendizagem, corroborando para possibilidades de se abordar a diversidade cultural no contexto escolar.

### **1.1 Diversidade cultural no contexto escolar e sua relação com o ensino de História**

A construção do conhecimento na educação contemporânea deve situar a escola básica no contexto das questões e práticas pedagógicas escolares que contemplem as novas linguagens e as diferenças culturais.

A diversidade cultural, tomando como aporte teórico seu papel social em uma sociedade pluriétnica e multicultural, que compõe a escola, deve incluir práticas pedagógicas e novas formas de relacionamento entre professores e estudantes, possibilitando valorizar a diversidade cultural como patrimônio. Ademais, uma educação escolar que contemple a diversidade cultural atua também na construção da cidadania, ao reunir respeito às diferenças e igualdade de direitos.

Para Santos (2006), na sociedade em que vivemos cada grupo social é identificado por adotar um tipo de cultura que institui as bases da diferenciação em relação à cultura dos outros grupos. Nesse sentido, a diversidade cultural deve ser entendida como a condição de originalidade e/ou pluralidade humana, na qual os seres humanos devem respeitar ao outro na sua opacidade, ou seja, sem impor sua cultura à cultura do outro, por completo.

No contexto educacional contemporâneo, o processo de ensino aprendizagem deve levar em consideração as peculiaridades do estudante, considerando-o integralmente. Um dos grandes desafios da escola é reconhecer a diversidade como elemento inseparável da formação da identidade nacional, riqueza representada por nossa diversidade étnica e cultural,

constituente do patrimônio sociocultural brasileiro. Para tanto, devemos trabalhar no contexto escolar de maneira a minimizar qualquer tipo de discriminação e, ao mesmo tempo, construir um cenário de valorização de cada grupo que compõe a nossa sociedade (LARAIA, 2001).

Para que isso ocorra na escola, a cultura deixou de ser objeto exclusivo das ciências sociais e passou a integrar estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento, notadamente na área do ensino de História, assumindo a condição de “recurso” capaz de acionar políticas voltadas para a promoção da inclusão social, requalificação dos saberes e fazeres escolares e estímulo à valorização da cultura de cada grupo social, garantindo assim, na agenda de instituições sociais, o combate a qualquer tipo de discriminação (YÚDICE 2004).

A escola é um ambiente privilegiado de construção de conhecimento coletivo, devendo contemplar as diferenças culturais, sendo necessário incluir questões multiculturais que devem ser discutidas e refletidas, valorizando a diversidade cultural de diferentes grupos que se encontram no contexto escolar.

Para Louis (1985), a cultura de um grupo pode ser definida como um conjunto de interpretações ou significados partilhados por essas pessoas, em que os significados devem ser tácitos para os seus membros, claramente relevantes para o grupo particular, distintos e transmitidos aos novos membros do grupo. Ou seja, estamos tratando de uma cultura singular, plural e de importância indistinta, que seja valorizada sobremaneira em suas peculiaridades no contexto escolar.

Entendemos que tudo é muito complexo em virtude do fato de lidarmos com pessoas culturalmente diferentes, com origem, etnia e condição sócio econômica diferente, o que nos leva a concordar com Morin, quando destaca esse quadro complexo que é a sociedade.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN, 2001, p.56).

Assim, podemos concluir que, em cada sociedade, tudo o que uma geração recebe da anterior, tudo o que ela cria e tudo o que ela transmite para as seguintes, é cultura. A cultura é, pois, um todo em que se incluem os conhecimentos, a crença, a arte, o direito, a moral, os costumes e outras aptidões que o homem adquire como membro de uma sociedade.

No ambiente escolar, a cultura tem influência no modo como a escola se organiza perante a diversidade sociocultural dos seus estudantes, e que reflete na sua competência de

desenvolver uma educação para todos. Segundo Lages (2006), uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, daí que os diversos povos devam mostrar uma compreensão recíproca pelos vários elementos culturais existentes nas diferentes sociedades. Para esta autora, a cultura da escola tem influência sob a forma como os professores veem o seu trabalho e os seus alunos. A cultura se manifesta por intermédio das normas que indicam às pessoas o quê e como devem fazer.

Nesse mesmo sentido, Pereira (2004, p. 21) alerta que “a escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas dos grupos minoritários continuam a ser ignoradas.” Como alternativa a essa realidade, Ramos (2003) propõe que os programas escolares sejam adaptados e compensatórios, visando eliminar casos de discriminação e prejuízos face às minorias na escola. Ainda, no entender de Ramos (2003, p. 23), “a escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade.”

A escola, como centro das políticas educativas tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se inserem os seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da sociedade complexa.

Dizer que uma escola é para todos significa ter em conta a diversidade cultural que abriga, e atenta para as diferenças de língua, religião, costumes.... Para tanto, Sá, relata que:

À escola competirá à organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprias, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum (SÁ, 2001, p. 13).

Para construir uma escola de todos e para todos é necessário ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades culturais e modos de aprendizagem diferente do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, a escola precisa refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas pedagógicas escolares, muitas vezes conservadoras e antiquadas, pois temos de acompanhar o tempo. Como afirma Leite ao abordar que:

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação (LEITE, 2002, p. 126).

Propõe o autor que tenhamos não apenas uma reprodução do saber e da (s) cultura (s), mas também uma escola de (re) construção de novos valores, novas emoções e situações típicas da cultura, uma vez que a nova cultura exige uma participação mais ativa dos estudantes em tempo real.

Estamos cada vez mais perante uma escola repleta de diversidade cultural, devendo esta reunir um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a mudança de atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre a diversidade étnica e cultural e que proporcione, ao fim, uma aprendizagem intercultural.

Os PCNs fundamentados em (BRASIL, 1999)<sup>4</sup> consideram que a escola como instituição educativa deve ser capaz de combater a discriminação que se apresenta nos grupos sociais e escolares através de gestos, fazeres, palavras e atitudes, sendo esse o desafio da escola: criar formas de manter uma relação social e interpessoal, posicionando-se de forma crítica e responsável diante delas.

Nesse sentido, é necessário à mobilização e o envolvimento de professores, estudantes, gestores e comunidade para refletir acerca dos conceitos de diversidade cultural, e desconstruir concepções que já não se sustentam nos dias atuais. Desse modo, de acordo com os PCNs:

A própria ação educativa é um reflexo da discriminação que ocorre na sociedade, haja vista que as experiências geradas na relação entre professor e aluno em sala de aula influenciam na qualidade do ensino especialmente das camadas mais pobres. (BRASIL, 1999, p. 25).

Tal situação se apresenta quando o professor constrói a imagem do aluno ideal, que nem sempre corresponde ao perfil da maioria dos estudantes, principalmente aqueles de condição econômica mais baixa, bem como das minorias, como os negros, indígenas, homossexuais, vistos com diferença, ou melhor, indiferença em relação ao que o identifica: sua cultura, por não ser a ideal, o segrega.

---

<sup>4</sup> Brasil (1999) sistematiza um conjunto de procedimentos para que a escola efetive os ideais do projeto contido e formulado na LDB. Propõe um currículo que contemple um projeto educativo global que assuma um modelo didático de natureza dinâmica em um contexto histórico-social.

Dessa forma, a temática diversidade cultural contribui para uma prática escolar reflexiva e, ao mesmo tempo, serve como parâmetro para colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É necessário à escola e aos professores criar ferramentas que possibilitem práticas de (re) construção das mais variadas formas de expressão cultural, de diferentes grupos culturais.

Quando pensamos em diversidade cultural no contexto escolar, remetemos a ideia de possibilitar o acesso a todos os alunos com as mesmas igualdades de condições, independentemente de suas origens culturais, de forma a impulsionar ações educativas no cotidiano escolar que formem indivíduos críticos e reflexivos numa sociedade complexa, plurirracial e multicultural como a nossa.

Para Hernandez (1998), a escola, além de ser geradora de cultura, é um cenário com cultura própria, cultura que vai se definindo mediante as diferentes formas do discurso que se desenvolve e se corporifica nas situações de aula<sup>5</sup>.

É notório que a escola do século XXI reflete um ambiente de heterogeneidade, diferente das décadas passadas, quando compreendia o espaço de classe elitizada e homogênea. Atualmente, a escola é composta por grupos sociais distintos, sejam eles sociais, econômicos, religiosos, de gênero, étnicos, com necessidades especiais. Esse quadro multicultural aponta para a impossibilidade de se desenvolver uma educação escolar única e homogênea.

Assim, precisamos ter olhos no futuro, não podemos mais nos ancorar na escola do passado que se limitava a ensinar a ler, escrever, contar e dar passivamente um “banho” de cultura geral. Não podemos vendiar os olhos as redes informacionais que atravessam o espaço cibernético, como nos diz Carbonell (2002, p. 16). Precisamos pensar a escola presente-futuro e não presente-passado.

Está evidente que a escola mudou na maioria dos países, apesar da carência de recursos, em alguns deles. No entanto, poucos mudaram os conteúdos e as práticas pedagógicas que ainda estão arraigadas no passado nostálgico. A ênfase dada à função da cultura na educação e, em particular, na educação do tipo escolar supõe uma seleção no interior da cultura com a reelaboração dos conteúdos destinados à mediação entre gerações.

---

<sup>5</sup> Williams (1977, p. 76-82) investigou a complexa história da palavra “cultura”, distinguindo-lhe três sentidos modernos. Assim, com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, a palavra cultura primeiro significa algo como “civildade”, depois, no séc. XVIII torna-se mais ou menos sinônima de “civilização”, no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material, equiparando costume e moral. Já na virada do séc. XIX cultura deixa de ser sinônimo de civilização para vir a ser seu antônimo, isto é, uma questão de desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso isolado, exigindo então, certas condições sociais que envolvem o Estado, a sociedade e a escola.

Essa dupla exigência de selecionar na cultura existente a cultura que deve ser transmitida às novas gerações através da reelaboração didática faz com que não possamos afirmar que existe uma unidade da educação e da cultura. Por isso, buscamos em Hannah Arendt uma explicação, visto que para essa autora:

[...] a educação consiste em introduzir aos membros das novas gerações os valores necessários para sua vida em sociedade, o que nos leva a pensar a cultura como uma ordem humana preciosa e precária que para cada homem é como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadora. (ARENDR, 1995, p. 67).

Noutro trecho Arendt revela que:

A cultura não existe em nenhum lugar como um tecido uniforme e imutável, ela se apresenta numa diversidade de aparências e formas segundo os avatares da história e da geografia, varia de uma sociedade para outra, de uma escola para outra, de um grupo social para outro e está submetida aos acasos das 'relações de forças simbólicas' (ARENDR, 1995, p. 67).

No que se refere à educação escolar, a cada geração, quando ocorre a renovação da pedagogia e dos programas, muda-se a cultura escolar, sempre levando em consideração a época, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes e o público-alvo para o qual nos dirigimos, cabendo aos educadores estabelecer os critérios de seleção cultural escolar para depois prescrever as formas de ensinar racionalmente, fundamentadas no saber universal.

Nas sociedades atuais, um dos principais desafios que a escola deve enfrentar consiste na capacidade para aprender a conviver. Devemos, pois, acalentar a adoção de uma perspectiva cultural frente aos desafios do diálogo multicultural, sensibilizando as pessoas para a diversidade cultural mais do que para uma assimilação de conteúdo; é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes.

Precisamos compreender a importância da diversidade cultural que está presente na escola atual e, para tanto, lançar um olhar atento à cultura da escola e na escola, dado à necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, no sentido de possibilitar a superação das formas variadas de preconceito para com as relações multiculturais.

Nesse sentido é que o ensino de História, segundo Schmidt e Garcia (2005), tem como tendência atual a história de todos os homens, e não somente de heróis, incorporando novos temas e objetos, como a história das mulheres, a das crianças e dos movimentos sociais, etc. utilizando novas linguagens de ensino..

No Brasil, desde sua criação como disciplina escolar, no século XIX, a história ensinada nas escolas partia de concepções eurocêntricas, um dos objetivos básicos do ensino de

História nesse período era a formação do cidadão político, e a História do Brasil servia para possibilitar às elites das futuras gerações informações acerca de como conduzir a nação ao seu progresso.

Nessa perspectiva, a História do Brasil ensinada no contexto escolar continuava como conteúdo suplementar, prevalecendo à ideia de que a identidade nacional deveria estar atrelada a história europeia; o povo brasileiro, constituído por mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do estado-nação. Tratava-se de uma diversidade cultural limitada a uma perspectiva unilateral, eurocêntrica e elitista, que generalizava aspectos singulares dos povos africanos, vistos como mercadorias, negando aos mesmos a participação na construção da história e da cultura brasileiros, assim como aos indígenas, vistos como trabalhadores preguiçosos e de pouca importância para a construção da riqueza nacional.

É a partir da década de 1980 que começam a surgir propostas curriculares para o ensino de História, momento marcado por discussões e debates em torno do ensino de História e das novas concepções teóricas que deveriam servir como referência para os conteúdos e as metodologias de ensino.

O grande desafio dessas reformulações era colocar professores e estudantes como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico e, sobretudo, discutir temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno, sua diversidade cultural, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era possibilitar ao aluno ser produtor da História, e não mero espectador de uma história já determinada, e constituída por grandes heróis, personagem dos livros didáticos.

A renovação teórico-metodológica no ensino de História no Brasil teve como um dos pontos chave consoante PCNs (BRASIL, 1999), segundo o qual utilizou prioritariamente em nosso texto, incorporava as produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea e que afirmava, para a área de História, a centralidade da relação entre renovação historiográfica e ensino de História.

Assim, caberia agora ao ensino de História valorizar a diversidade como construção humana, partindo de uma abordagem que suscitasse discussões acerca de princípios históricos, culturais e sociais constitutivos dessa diversidade, em diálogo com a Sociologia e a Antropologia.

Nesse sentido é que a renovação historiográfica possibilitou uma abertura para a diversidade cultural, ou seja, novos olhares a respeito de sujeitos antes não visualizados pela historiografia historicista. Uma perspectiva teórico-metodológica que enxerga as mulheres, o

homem escravizado, crianças, indígenas, afrodescendentes, pobres e outros sujeitos em seus horizontes de expectativas.

Diante desse contexto, faz-se necessário que o professor, enquanto mediador de conhecimento esteja conectado com a produção historiográfica atual e o ensino de História, transformando a sala de aula em um caminho para a educação histórica<sup>6</sup>, que tenha foco numa escola diversa culturalmente e envolta ao uso das novas linguagens, modificando o papel do professor como fonte única de transmissão de conhecimento.

Atualmente, todos, professores e estudantes, são mediadores de conhecimento, e essa compreensão requer processos de ensino aprendizagem dialógicos e mais democráticos, que possuam aprendizagens múltiplas e reflexivas sobre as diferentes linguagens circulantes na vida social e escolar.

## **1.2 A renovação historiográfica e as novas linguagens no ensino de História**

A produção historiográfica no ensino de História tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando escalas, com ênfase ao local e regional, e incorporando ou ressignificando temas, como: cotidiano, mulher, criança, religião e escravidão, estabelecendo assim novas articulações entre produção historiográfica e ensino de História.

A partir da primeira metade do século XX, a historiografia conheceu uma ampla renovação das suas concepções. A Escola dos Annales, iniciada na França a partir da década de 30 e liderada por Bloch e Febvre, deu impulso a um profundo movimento de transformação no campo da História, centrando-se na produção da história-problema em torno das mentalidades coletivas, permitindo uma maior apropriação sobre o conhecimento do passado, principalmente a partir de novas fontes de pesquisa. Direcionou seus estudos para o campo social e econômico, e introduziu novas ideias sobre a concepção de documentos e sua utilização como fonte histórica.

Em nome de uma História problematizadora, uma geração de historiadores passou a questionar com mais ênfase as grandes generalizações, caracterizadas agora como: elitista eurocêntrica, individualista, objetiva e factual. O documento, escrito e oficial, concretizava aquela noção do fato em sua totalidade, negando à História a pluralidade e a polissemia, bandeiras levantadas pelos Annales.

---

<sup>6</sup> Para Barca (2011, p. 36), a Educação Histórica possui como propósito a busca por respostas concernentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica de crianças e jovens.

Novos objetos, novas fontes e metodologias passaram a ser incorporadas, fornecendo novas visões aos estudos históricos. A partir da primeira geração dos Annales, houve uma nova perspectiva sobre os objetos de estudo da História. Assim, não bastava documentos oficiais (base do historicismo/historicismo) que dessem credibilidade aos fatos, o homem passou a ser priorizado dentro de sua historicidade.

O ofício do historiador, eternizado no livro de Marc Bloch (2001), foi assim sistematizado por Certeau:

[o historiador] tem “o tempo” como “material de análise” ou como objeto específico, trabalha de acordo com os seus métodos, objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons, etc.), que distinguem no contínuo do percebido, a organização de uma sociedade e as pertinências próprias de uma ciência. Trabalha sobre um material para transformá-lo em História. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedecem as regras (CERTEAU, 1982, p. 79).

Inaugurando a segunda geração, Braudel apresentava em sua obra fatores não só econômicos, mas da organização social e da psicologia das mentalidades, dando ênfase a interdisciplinaridade que aproximou a História das Ciências Sociais, sobretudo, da Sociologia. Braudel (1983) desenvolveu, no Mediterrâneo, alguns conceitos pertinentes sobre os diversos tipos de tempo que se cruzam na história das sociedades: a primeira parte da obra é dedicada ao tempo longo, tendendo à inércia e estagnação, à história quase sem tempo; a segunda parte se volta para o tempo médio, ou seja, uma história cambiante com as conjunturas sociais, econômicas e políticas; e a terceira parte seria um tempo curto dos acontecimentos, subordinado às estruturas totalizantes da História. A “era Braudel” foi caracterizada pela produção de grandes obras de história total, com ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com os meios geográficos (REIS, 2004).

Na terceira geração, a historiografia francesa, em meados dos anos de 1960, incorporou problemas que se articulavam a movimentos afirmativos das minorias, redimensionando o papel das mulheres, crianças, homossexuais e pobres. Jacques Le Goff, Revel e André Burguiere abriram caminho, segundo Cardoso e Vainfas (2012, p. 113), para a produção historiográfica francesa, levada do “porão ao sótão”, metáfora utilizada para enfatizar uma importante mudança historiográfica: o deslocamento das preocupações de base socioeconômica para os processos mentais e suas representações.

Para Burke (2010), a Nova História surge dando ênfase a história das pessoas comuns, ao seu cotidiano, a utilização de outros tipos de fontes, como iconográficas, relatos orais, diferentes linguagens, não valorizadas pelo historicismo francês.

O termo “Historia Nova” foi ganhando espaço, com autores como Certeau, Jacques Le Goff e Pierre Nora, que incorporaram diversos tipos de fontes em suportes variados e novos procedimentos metodológicos. O domínio de técnicas e linguagens aplicáveis a documentos de diferentes tipos (escritos, iconográficos, orais, musicais, etc.) requereu, desde então, um exercício constante e recorrente de pesquisa, não havendo uma fórmula única para lidar com eles. A recomendação de caráter mais geral é jamais encarar os documentos como reflexos da verdade, pois todos são partes constitutivas das relações sociais. Nesse intento, a partir de 1960 toma corpo uma verdadeira “revolução documental”, o que fez Le Goff argumentar que o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. O historiador assim começa a “[...] fazer falar as coisas mudas [...]” (LE GOFF, 1996, p. 535-536).

O historiador destaca ainda que “não existe documento objetivo, inócuo, primário; o documento é uma coisa que fica, que dura, dá testemunho e ensinamento, o [...] o que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado, desmistificando lhe o seu significado aparente.” (LE GOFF, 1996, p. 537-538). O autor explica ainda que, “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, como pleno conhecimento de causa.” Ainda segundo o historiador: “[...] importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte.” (LE GOFF, 1996, p. 545).

O historiador ainda apresenta e estabelece a diferenciação entre monumento e documento. Conceitua a palavra *monumentum*, remetendo à raiz indo-europeia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*): a memória (*meminí*). Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos.

Entende-se que é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação (uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura, ou ainda um monumento funerário). O historiador refere-se ao poder de perpetuação voluntária ou involuntária das sociedades históricas, e enfatiza que é um legado à memória coletiva. (LE GOFF, 1996, p. 535).

Já a palavra *documentum*, derivado de *docere*, “ensinar”, tem originalmente o sentido de “prova”, de “ensino”. O documento se afirma essencialmente como um testemunho escrito. Dessa forma, Le Goff, (1996, p. 532) afirma que: “[...] a sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm.” Nada deve desviar o olhar do historiador, pois, “o melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos” (LE GOFF, 1996, p. 536), que se

utiliza da memória coletiva para a recuperação e análise de documentos, só assim poderá usá-lo cientificamente com conhecimento de causa.

Le Goff ainda chama a atenção para o fato de que o documento representa uma fonte inesgotável de conhecimento e pesquisa, pois pode ser fonte de inúmeras perguntas diferentes, todas respondíveis, se bem formuladas. Em outras palavras, o que importa, segundo ele, é o problema que o documento suscita. Enfim, o historiador francês confere um sentido histórico quando faz referência a Foucault, afirmando que para esse autor os problemas da história estão na formulação de questionamento em relação às fontes, ou seja, *pas de problème, pas d'Histoire*. Recorrendo a Foucault, Le Goff reproduz uma de suas máximas: nenhum problema, nenhuma História.

Torna-se imprescindível, segundo Certeau (1982), examinar e relacionar as fontes históricas com um estado de interrogações que nos possibilite uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas questionadora e contextualizada, por exemplo, perguntar: quem produziu o documento? Em que contexto e com que objetivo o documento foi prescrito?

Nessas circunstâncias, o entrecruzar da análise documental dos dados levantados e a disposição das informações obtidas nos documentos permite enxergar melhor detalhes ínfimos para a produção de novos olhares, problematizados e contextualizados.

Segundo, Reis (2004) a Terceira Geração dos Annales, tornou-se um conhecimento em migalhas de um objeto fragmentado, ou seja, uma história que trocou o objetivo pelo subjetivo, o social amplo pelo cultural local, a realidade pela representação, o movimento pelo estático, o material pelo imaginário, o todo (totalidade) pelo tudo (micro história).

Na França, um dos expoentes mais conhecidos da História Cultural é Roger Chartier<sup>7</sup>. As principais mudanças epistemológicas dessa corrente estão ligadas aos conceitos de representação, imaginário popular, conflitos socioculturais, narrativa, ficção e sensibilidades. Para o conceito de representação, por exemplo, Sandra Pesavento, historiadora brasileira filiada a essa perspectiva histórica, entende que:

[As representações] Construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p. 39).

---

<sup>7</sup> Cabe lembrar, contudo, a participação de Chartier na trilogia *Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos* (1974), reconhecida como expressão da terceira geração dos Annales.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as diversas correntes identificáveis no âmbito da História Cultural relacionam-se a diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da História com outros campos de saber, como a Antropologia, a Linguística, a Psicologia ou a Ciência Política.

A verdade histórica, representada pelas fontes históricas, não pode se reduzir a um discurso simples, fechado, homogêneo e atemporal. Necessita de um olhar exaustivo e multifacetado, entendendo que as possibilidades de uma interpretação histórica são infinitas, e é o historiador que passa a ser um intérprete das fontes e das explicações que suscitam.

Dessa forma, o discurso da História é estabelecido como um texto, passível de interpretações, sem tornar-se uma verdade absoluta, sendo possível por conta dos padrões de compreensão de um fato ou de um contexto específico emergir construções sobre uma determinada verdade histórica. Trata-se de uma representação histórica, sua natureza advém de fonte original, acrescida de contextualização, fatos determinantes da época e das histórias de seus indivíduos.

O trabalho do historiador se faz a partir de fontes, que são basicamente os vestígios deixados pelo homem ao longo do tempo. Sem fontes, não há História. Podem ter as mais distintas origens e cada uma, a sua maneira, traduzir aspectos que dão a conhecer elementos do passado. É a partir das fontes que o historiador extrai os dados que utilizará para a escrita da História.

Os fatos nunca são coisas dadas, mas o resultado de um diálogo entre o documento e o seu leitor. Dependem das perguntas que o historiador propõe, dos elementos que tem para poder confrontar com outros dados, do cruzamento com outras fontes. “Não há fonte neutra, nem que traga a verdade absoluta. Uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria História que se busca conhecer.” (KOSELLECK, 2006, p. 48).

Ao professor, para o desempenho adequado da tarefa de seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, é fundamental que seja capaz de situar os referenciais teóricos ou historiográficos, acompanhando as principais tendências da produção historiográfica, pois é a partir de uma definição ou concepção de História que podemos nos posicionar e conduzir uma aprendizagem minimamente coerente, relacionada ao ensino de História e ao contexto escolar.

Segundo Bittencourt (2011), situar os referenciais teóricos no processo de seleção de conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola.

O sentido e objetivo de se ter propriedade para com as teorias e a renovação historiográfica no ensino de História é também uma necessidade no intuito de se refletir sobre a prática docente e a promoção de uma educação histórica, ou seja, permitir que haja uma relação coerente e crítica no que concerne a aprender e ensinar História, a partir da compreensão e da formação da consciência histórica de alunos e professores.

Para Karnal (2003), o professor deve ter consciência do seu papel diante dos seus alunos, saber relacionar a teoria com as culturas presentes em sala de aula. Destaca que mais do que o livro didático, o professor deve ter conteúdo (teoria), saber relacionar, comparar, de forma interdisciplinar, levando em consideração o contexto em que o aluno está inserido, colocando-o como sujeito histórico-crítico e autônomo, oportunizando que o mesmo dialogue com a historiografia, por intermédio de documentos, monumentos, fotografias, música, literatura, internet, depoimentos orais, dentre outros, desconstruindo uma visão homogênea cultural da História.

Schmidt e Garcia (2005) ressaltam a importância da aula de História como espaço de formação de consciência histórica, propondo que seja um espaço de conhecimento e pesquisa, possibilitando aos alunos inserir-se no processo histórico, fazendo que tomem contato com a renovação historiográfica, a construção de problematizações históricas e a reconstrução de histórias até então silenciadas.

Como aponta Fonseca ao relatar que:

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência e que, todas as linguagens, são frutos de múltiplas experiências culturais e contribuem com a produção dos saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral -, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2003, p. 164).

Portanto, quando nos referimos às novas linguagens no ensino de História, direcionamos nossas ideias para as ferramentas culturais criadas por nossa sociedade e que fazem parte do nosso cotidiano, quais sejam: cultura material, imaterial, música, literatura, internet, imagens, etc., possibilidades para além dos limites do livro didático, que muitas vezes deixam de ter significância no processo ensino aprendizagem para o historiador professor, e, sobretudo, para o aluno.

A escola, assim, torna-se espaço de cruzamento e socialização de culturas, e da valorização desta, por meio da diversidade como forma de construção e protagonismo da identidade cultural dos diferentes grupos que ali se fazem presentes.

Ante a presença da diversidade de formas de se comunicar, da ampliação dos espaços de comunicação e das novas linguagens virtuais no contexto escolar o professor enquanto mediador de conhecimento deve estar conectado em relacionar o conhecimento cotidiano do estudante com o ensino de História, pois a penetração das novas linguagens deve ser conhecida, refletida e discutida, contribuindo para um melhor entendimento da relação professor-aluno no espaço virtual e a complexa rede informativa. Nessa perspectiva o estudante passa a ser concebido como um construtor de conhecimento.

A Educação Histórica é um caminho a ser trilhado para que o ensino de História tenha significância diante das novas linguagens. Segundo Barca e Schmidt (2009, p. 12), a Educação Histórica busca dar “respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens.” Ao fazê-lo, cria possibilidades no ensino de História que resultam no ‘aprendizado histórico’, resultado da utilização de diferentes documentos históricos na efetivação da consciência histórica.

Assim, a Educação Histórica, atrelada à questão da diversidade cultural e das novas linguagens, é muito mais que um enfoque teórico, é prática, vivência, é um caminho para os diferentes saberes sobre a diversidade cultural trabalhada em sala de aula, contribuindo para a busca de entendimentos acerca das diferentes formas de criar, manifestar, expandir e influenciar no contexto social e escolar.

Nesse sentido, Moreira (1994) relata que o ensino de História interativo e multifacetado foge aos padrões do tradicional para dialogar com novas experiências, pautadas no princípio da diversidade cultural como construção histórica e social.

As novas linguagens no ensino de História são ferramentas ou metodologias (instrumentos de reflexão e de construção de saberes consciente), que a partir de ações no processo ensino aprendizagem, em hipótese alguma, deve estar desconexo e fragmentado da realidade que se estuda.

Entendemos, dessa forma, que as implicações da renovação historiográfica para o ensino de História e as novas linguagens precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo direcionamento do papel do professor de História no contexto escolar e acadêmico, um movimento de reflexão na e sobre a prática.

Pimenta (1999), ao tratar da formação de professores para a constituição da prática pedagógica, enfatiza que se faz necessário pensar a formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, como espaço de trabalho e formação constante que analisa a prática educativa como um triplo movimento sugerido por Schön (1992), a saber: da

reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, à medida que o professor se compreende como profissional autônomo.

Os professores exercem um papel relevante na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na instituição escolar, no aluno e na sociedade em geral. Desta maneira, o professor é um mediador de conhecimento e não um simples técnico que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional.

No contexto escolar faz-se necessário uma tomada de consciência histórica com postura metodológica baseada na pesquisa, na qual se invista na autonomia do aluno, oferecendo oportunidades para que o mesmo seja construtor do seu conhecimento, contribuindo para que as várias reflexões que ocorreram e que ocorrem no contexto educacional e na sociedade, se concretizem de fato em sala de aula.

No próximo capítulo, abordaremos a legislação escolar brasileira voltada para o ensino de História e suas perspectivas para a diversidade cultural / novas linguagens no ensino de História. Priorizaremos os seguintes documentos: a LDB (9394/96); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os PCNs (1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (2002); o Plano Estadual de Educação do Maranhão as Orientações Básicas das Modalidades e diversidades educacionais para os profissionais da rede estadual de ensino e as Orientações Curriculares para o ensino médio de História.

## **2 - A LEGISLAÇÃO ESCOLAR PARA A DIVERSIDADE CULTURAL E AS NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

A Lei nº 9.394/96, a nova LDB, consolidou uma ressignificação do processo de ensinar e aprender, onde os conteúdos de ensino passam a ter o objetivo de construir competências e produzir aprendizagem, tendo como extensão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que trabalham com as competências que se quer desenvolver nos alunos e currículos que tenham uma base nacional comum em todo território brasileiro, tendo como base executiva os PCNs, sendo que os estados adotando suas orientações curriculares, de acordo com as suas especificidades locais e regionais.

Para compreendermos o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil direcionadas à diversidade cultural e às novas linguagens no ensino de História, é importante discutir as propostas do governo brasileiro no que diz respeito à reformulação curricular da educação básica, anunciadas nos PCNs para o ensino médio de História, é o que tratamos no capítulo a seguir.

### **2.1 A diversidade cultural e as novas linguagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio (1999)**

A partir das orientações contidas na LDB 9394/96, o ensino médio, etapa final da educação básica, ganhou nova configuração. Optamos por citar a primeira versão da BNCC, aprovada em 2015, devido seu caráter pioneiro no que considere o Inciso 7º, determina que a construção dos currículos do ensino médio considere a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais, com o propósito de direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Este é o propósito da escola como instituição social: trabalhar a pluralidade cultural, levando adiante a concepção de que o homem é agente social e produtor de cultura, protagonista de suas histórias de vida, construídas ao longo dos tempos em diferentes espaços sociais, percepção que fortalece o verdadeiro sentido e significação de ser e estar ativo, produzindo e interagindo com diferentes linguagens, expressões, valores, tradições, crenças e religiosidades. A escola, imersa no paradigma da cultura como forma de construção social, pode ir contribuir significativamente para que sejam incentivadas no contexto educacional

diversas práticas que demonstrem a manifestação cultural das pessoas, dentro de suas dinâmicas a fim de que reconheçam e valorizem sua singularidade.

Nesse sentido, ao empreender o processo pedagógico no ensino de História, coloca a diversidade como alicerce do desenvolvimento da cidadania. A diversidade é apresentada na LDB nº 9394/96, como a orientação legal para a construção das diretrizes curriculares nacionais dela advindas. No seu artigo 26, a LDB nº 9394/96 confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que se orientem a partir de um eixo central, previsto pela Lei.

Assim, Gomes (2008) os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional, que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última, segundo a Lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Por essa razão, é necessário que os professores em suas práticas pedagógicas estejam conectados com tais orientações para alcançar junto aos seus alunos os objetivos propostos pela legislação oficial, muito embora tais mudanças se façam necessárias, mesmo sem a força da lei, pois em um mundo globalizado e em rede, não se justificaria o ensino de História sem a valorização das novas linguagens contemporâneas.

A LDB nº 9394/96 coloca a diversidade como norte legal para as diretrizes curriculares nacionais, propondo que nos níveis de ensino fundamental e médio seja trabalhada uma parte diversificada, que complemente rigorosa e construtivamente a base nacional comum já existente.

De acordo com a referida Lei, isso deve acontecer devido à necessidade de respeitar, divulgar e valorizar as características regionais e locais do país, bem como a cultura, a economia e a sociedade como um todo. O ensino de História está presente na discussão das DCNs (1996) no que tange à adequação dos conteúdos, recursos e práticas de ensino voltadas à abordagem da parte diversificada, proposta pela LDB nº 9394/96.

O Conselho Nacional de Educação (CNE/2010) cria os DCNs de 1996, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (BRASIL, 2010, p. 10).

A partir de Brasil (1997) foram apresentados aos educadores os PCNs voltados para o ensino fundamental e em 1999 para o ensino médio, indicando competências e habilidades a serem buscados em cada disciplina, os mesmos são apenas referências curriculares, não leis.

Em relação aos PCNs – Ciências Humanas e suas tecnologias, direcionada à disciplina História, para o ensino médio, publicados em 1999, o mesmo apresenta em linguagem clara e acessível, embora não muito aprofundada no sentido de esclarecer na sua introdução o objeto do ensino da História na sociedade atual.

O texto aponta para a necessidade das Ciências Humanas contribuírem para a construção de uma política de igualdade e identidade humana, além de enumerar as competências e habilidades que devam ser desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem escolar, com vistas a dar significado e aprofundamento para as proposições contidas nos textos legais.

O item referente aos Conhecimentos de História (BRASIL, 1999, p. 41-55) está dividido em dois subtítulos, quais sejam: “Por que ensinar História e o que e como ensinar História.”

O subtítulo “Por que ensinar História” traz o debate historiográfico sobre as múltiplas produções humanas, que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. Há o direcionamento para a história social e cultural como forma de rearticular a história econômica e política, “possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados, mulheres, crianças, grupos étnicos diversos.” (BRASIL, 1999, p. 22). Demonstra, pois que a diversidade cultural permeia a História e têm sido objeto de estudos na produção historiográfica, buscando estabelecer diálogos com o seu tempo, sobretudo utilizando novas linguagens para o processo ensino aprendizagem. No item “O que e como ensinar”, o documento aborda a importância de ensinar a partir de novos temas em História, a redefinição do tratamento metodológico do ensino de História através da pesquisa, das fontes documentais, dos agentes sociais, reconhecendo o papel das competências de leitura e interpretação de fontes e de textos, além de enfatizar noções básicas a ser trabalhadas no ensino médio, como a identidade, a cidadania, a memória, e o tempo histórico, em seus ritmos e durações.

Nesse documento, percebemos um avanço relacionado aos conceitos de trabalho pedagógico escolar como instrumentos norteadores ou estruturantes das habilidades necessárias ao ensino de História, e às sugestões de atividades didáticas no contexto do ensino aprendizagem.

Os PCNs valorizam o uso do conhecimento historiográfico em sala de aula (BRASIL, 1999) quando aponta para as abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. Os mesmos objetivam acompanhar as

transformações econômicas, tecnológicas e culturais do mundo globalizado, em que o conhecimento especializado não se adequa como referencial de aprendizagem. Propõem um currículo que contemple um projeto educativo global, que assuma um modelo didático de natureza dinâmica em um contexto histórico-social, com a finalidade de alcançar maior eficiência no processo educativo e na construção de uma sociedade mais democrática e multicultural, relacionando a nova historiografia às linguagens recorrentes no contexto escolar.

Os PCNs apontam também para:

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico. (BRASIL, 1999, p. 21).

Ou seja, trata-se de trabalhar com a temática local na articulação prática entre o singular e o plural, por intermédio da utilização de fontes históricas ou dos diversos registros, e utilizar novas linguagens de ensino no sentido de identificar de forma crítica a diversidade cultural tão presente em “valores, crenças e transformações advindas com a modernidade da vida urbana em aparato tecnológico”, que passa despercebido no âmbito do livro didático, muitas vezes o único material didático utilizado em sala de aula.

O aparato tecnológico sustenta-se no princípio básico da comunicação entre o educador e o educando, em que há um diálogo mútuo, cabendo ao professor ser o mediador e orientador desse aparato tecnológico, dando subsídios para a constituição de subjetividades produtivas, preocupadas mais com a conexão, do que com a simples acumulação de conhecimentos.

Por fim, trata-se da importância de ensinar a partir de novos temas em História e da redefinição do tratamento metodológico do ensino de História por meio da pesquisa, das fontes documentais e dos agentes sociais, reconhecendo o papel das competências de leitura e interpretação de fontes e de textos, e de enfatizar noções básicas a serem trabalhadas no ensino médio, como a identidade, a cidadania, a memória e o tempo histórico.

São trabalhados também os conceitos norteadores do currículo, como a interdisciplinaridade e a contextualização, além dos conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas – relações sociais, identidade, dominação, poder, cultura, ética e trabalho,

para em seguida, explicitar as competências específicas da área de Ciências Humanas, agrupadas em três campos de competências gerais: “Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural.”

Para o campo “Representação e Comunicação”, as habilidades e competências necessárias, segundo os PCNs são:

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. (BRASIL, 1999, p. 28).

Assim, os PCNs (BRASIL, 1999) introduzem as diferentes linguagens em consonância com os diferentes contextos em que são produzidas, direcionando para a interpretação dos processos históricos a partir dos procedimentos historiográficos. Há de se considerar que estamos vivendo uma situação educacional de mudanças permanentes que necessita demarcar as contribuições teóricas, metodológicas e do sujeito aprendiz, para operar o ensino de História na esfera virtual.

Pontualmente desenvolver práticas pedagógicas que atendam novos espaços e contextos de construção e conhecimento, pois as escolas, e, sobretudo os professores, tem de estar preparadas para as mudanças que ocorrem em todos os âmbitos da sociedade.

Essa nova concepção direcionada as representações das novas linguagens, possibilita a apropriação e recriação da História, evidenciando a possibilidade que o ensino de História tem de formar a Consciência Histórica e a Educação Histórica.

Para o campo “Investigação e Compreensão”, as habilidades e competências necessárias, segundo os PCNs são:

Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas, estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos e atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. (BRASIL, 1999, p. 28).

Para o campo “Contextualização Sociocultural”, as habilidades e competências necessárias, segundo os PCN são:

Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos

contextos históricos de sua constituição e significação, situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade, comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, 1999, p. 28).

Ou seja, as novas linguagens proporcionam um debate crítico e uma potencialidade que pode permitir a construção da Consciência Histórica com o propósito de entender de forma prática e consciente o ensino de História como uma relação presente no nosso cotidiano, coadunando a Educação Histórica, por meio das manifestações sociais e colocando o aluno diante de fatos presentes, sucessivos ou simultâneos, com problemáticas atuais.

As novas linguagens proporcionam uma aprendizagem dinâmica e processual, por meio de uma multiplicidade de conexões (sociais, históricas, afetivas, psicossociais), proporcionando o processo ensino aprendizagem de fora dialógica e crítica e não apenas em uma posição estanque e linear.

A Educação Histórica, lida com diversos tipos de fontes, em suportes variados, deve levar em conta as especificidades do trabalho com esses materiais. O domínio de técnicas e linguagens aplicáveis a documentos de diferentes tipos (escritos, iconográficos, virtuais, orais, musicais, etc.) requer um exercício constante, sem que haja uma fórmula única para lidar com eles. Torna-se imprescindível examinar e relacionar as fontes históricas com um estado de interrogações que nos possibilite uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas que conduza a questionamentos contextualizados com a realidade da época, e com os objetivos do documento prescrito.

Segundo Rüsen (2010, p. 44), “somente quando a História deixa de ser mera absorção de um bloco de conhecimentos é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação da vida prática humana.”

Percebemos nesse documento um avanço relacionado aos conceitos de trabalho pedagógico escolar como instrumentos norteadores ou estruturantes das habilidades necessárias ao ensino de História. Registre-se ainda a novidade das sugestões de atividades didáticas no contexto do ensino aprendizagem para as novas linguagens e para a diversidade cultural. Além disso, propõem que o ensino de História se apropriasse de novos objetos, novas linguagens e novos questionamentos, particularidades dos grupos e das culturas, valores, interesses e identidades, que devem tratar o reconhecimento das diferenças a partir da não relação de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade, questões até então não contempladas em documentos oficiais.

Nos PCN+ (BRASIL, 2002), as questões básicas do ensino e do alcance das proposições, sustentadas na LDB e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, receberam um tratamento mais aprofundado e articulado, em linguagem clara e acessível aos leitores.

No item que abre as considerações gerais e introdutórias, intitulado “A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento”, são explicitadas as razões da reforma frente à nova concepção do ensino médio no Brasil, destacando o papel do projeto político pedagógico da escola e considerando a escola como o cenário da reforma educacional.

Ao refletir sobre as novas orientações para o ensino médio, os PCN+ História (BRASIL, 2002) destacam os componentes fundamentais que reorientam a organização do processo escolar, que são os conhecimentos específicos, as competências e as habilidades, as disciplinas e seus conceitos estruturadores. A partir desses elementos, são propostas sugestões temáticas com a intenção de facilitar a construção dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na temática sobre cultura, há a ampliação do conceito para novas perspectivas, especialmente sobre a noção de identidade. O documento coloca que a “construção do ‘eu’ e do ‘outro’, assim como a construção do ‘eu’ e do ‘nós’ não ocorre no vazio” (BRASIL, 2002, p. 23), ou seja, essas construções têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social em que os indivíduos e os grupos atuam, baseando-se no reconhecimento de semelhanças e, simultaneamente, de diferenças, bem como na percepção de mudanças e permanências.

Para os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 6), o eixo temático não é a única forma de organizar o currículo, é uma “opção metodológica”, não um “parâmetro”, uma sugestão, que pode transformar a fórmula dos “currículos mínimos”, dando flexibilidade à organização dos conteúdos curriculares, com seus respectivos temas e subtemas.

Por sua vez, os conceitos estruturadores de cada disciplina e a seleção dos conteúdos, a serem organizados para fins didático-pedagógicos na escola, pressupõem a articulação deste conjunto de preocupações, quais sejam: os objetivos do ensino médio; competências a desenvolver; e o caráter interdisciplinar dos conhecimentos mobilizados.

A seleção, organização e escolha de estratégias metodológicas é que garantirá o sucesso da prática pedagógica planejada e interdisciplinar, que leve os alunos a buscar soluções de problemas, que confira significado a temas e assuntos, mobilize instrumentos de análise, conceitos, competências e práticas constantes da pesquisa, recurso a fontes diversificadas e passíveis de interpretações diversas.

As novas linguagens virtuais repercutem em relação aos conteúdos, compreendendo que há uma gama de informações e todo tipo de conhecimento através do acesso a essas com atualizações permanentes e o estabelecimento de uma relação direta com os criadores do conhecimento, expandindo a complexidade do diálogo em sala de aula, possibilitando a professores e alunos, não apenas, desenvolver interações satisfatórias entre si, mas também, a cada escola e ou cada um dos seus sujeitos estabelecendo relações plurais e colaborativas com outras escolas, com colegas e ou instituições diversas.

Nesse sentido, as sociedades ou grupos sociais devem ser estimulados a perceber diferenças e semelhanças entre os múltiplos sentidos que o passado pode ter em nossa sociedade, e as variadas intenções com que é invocado para referendar este ou aquele projeto político ou valorizar esta ou aquela inovação tecnológica, pois podemos diferenciar um sentido de passado, como padrão ou modelo para o presente, como memória para reforçar ou criar uma unidade social em torno de um objetivo que passa a ser coletivo.

Introduzir na sala de aula, por exemplo, o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, significa valorizar o papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (BRASIL, 2002, p. 306).

O que os PCN+ propõem são mudanças de atitude na “organização de novas práticas no ensino de História.” (BRASIL, 2002, p. 13). Ou seja, a associação entre conteúdo e metodologia na organização do trabalho escolar, reconhecendo a importância das disciplinas, mas, redirecionando as práticas educacionais com vistas à renovação historiográfica, utilizando, dessa forma, os temas estruturadores do processo histórico: “para poder apresentar, com contexto, os conhecimentos disciplinares já associados a habilidades e competências específicas ou gerais.” (BRASIL, 2002, p. 16).

Os PCNs História (BRASIL, 1999) e, principalmente, os PCN+ História, têm como foco de trabalho a necessidade e a possibilidade da escola ampliar e tornar efetiva a compreensão dos conteúdos para além dos muros da sala de aula. Para tanto, recorrem às novas linguagens em sala de aula, apoiadas na renovação historiográfica e, sobretudo, na ampliação do conceito de documento histórico, tratando principalmente sobre a temática da diversidade cultural que, em hipótese alguma, deve estar desconectada do contexto escolar.

Em consonância com as legislações nacionais, como Plano Nacional de Educação (2010-2014), os PCNs (1999) e os PCN+ (2002), o estado do Maranhão elaborou seu Plano Estadual de Educação (2014-2024) tendo como objetivo acompanhar o contexto nacional, garantindo o acesso, permanência e qualidade da educação maranhense, em consonância com OBDREMA (Maranhão 2010), e as Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais (OBDREMA) para os profissionais da rede estadual de ensino<sup>8</sup>, que tem como objetivo principal: uma articulação direta com os instrumentos de planejamento e financiamento da educação.

## **2.2 O Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024), para a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino médio**

O ensino médio é a etapa final da educação básica. É também o nível de ensino com maior complexidade para a estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade contemporânea.

As disposições legais da educação brasileira sobre o ensino médio evidenciam a importância da educação para a diversidade cultural, buscando garantir a formação integral do aluno com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo as expectativas do aluno e da sociedade com vistas às demandas do mundo atual.

As metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA) estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), em um regime de colaboração mútua, para o enfrentamento dos desafios educacionais da realidade maranhense<sup>9</sup>.

A Lei Nº 10.099, de 11 de junho 2014, aprova o PEE/MA, que acompanhando o contexto nacional, sob a coordenação geral do Fórum Estadual de Educação, iniciou um amplo processo de discussão sobre políticas públicas de estado, com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, visando à elaboração de um Plano Estadual de Educação que garantisse o acesso, permanência e qualidade da educação maranhense, numa articulação direta com os instrumentos de planejamento e financiamento da educação. O Plano (MARANHÃO, 2014) é composto por 20 metas, e aqui nos interessa trabalhar com, algumas metas direcionadas ao ensino médio e apenas as questões que envolvam diversidade cultural e novas linguagens.

<sup>8</sup> Vinculado a Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA).

<sup>9</sup> O PNE (2014-2024) é composto por 20 metas e 254 estratégias para a educação básica e o ensino superior em âmbito nacional.

A meta 3, que trata sobre o ensino médio, “visa ampliar, até 2016, o atendimento escolar a população de 15 a 17 anos em até 99%, e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária.” (MARANHÃO, 2014, p. 17).

Para tanto, as seguintes estratégias foram anunciadas:

Implantar as Diretrizes Curriculares Estaduais com vistas ao fortalecimento das práticas pedagógicas curriculares em prol do desenvolvimento de currículos escolares que organizem de maneira flexibilizada e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. (MARANHÃO, 2014, p. 17).

O Plano Estadual de Educação (PEE) foca na necessidade do desenvolvimento concomitante dos currículos de forma que favoreça as linguagens, tecnologia e a cultura, de modo articulado aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Desenvolver práticas pedagógicas que trabalhem com a diversidade cultural e as novas linguagens com uma proposta contemporânea que proporcione o aluno a interdependência positiva e a responsabilidade individual em relação ao coletivo e a heterogeneidade.

Na Meta 7 temos os seguintes objetivos: “garantir a 100% das escolas da educação básica condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos sócio educacionais).” (MARANHÃO, 2014, p. 17). E como estratégias para a diversidade cultural e novas linguagens:

Produzir, adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes à educação em direitos humanos, as relações de gênero, étnico-raciais e à diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas estaduais; Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo. Assessorar, acompanhar e o monitorar os planos de trabalho sobre as diversidades e temas sociais propostos pelas equipes das Unidades Regionais de Educação. (MARANHÃO, 2014, p. 20).

Assim, o que se propõe é uma continuidade do trabalho pedagógico, na tentativa de consolidar ações que combatam práticas do racismo no ambiente escolar, na construção de um elo maior entre escola e cidadania. Não basta ter apenas uma parcela consciente, sensibilizada e compreensiva sobre o papel que a diversidade tem na formação sociocultural, étnica e racial

humana, mas uma totalidade dentro do universo escolar que mude sua postura, reconhecendo e compreendendo os valores afro-brasileiros e africanos, em detrimento a práticas racistas.

Na meta 8 (MARANHÃO, 2014, p. 20) temos o seguinte objetivo: “atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a Educação Básica do Estado do Maranhão”:

Como estratégias:

Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil. (MARANHÃO, 2014, p. 22).

Segundo PNEE (Maranhão,2014), para o ensino médio as metas foram estruturadas de modo a acompanhar as ações do MEC voltadas para a redução de desigualdades no espaço escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, além de pautar o processo educativo na compreensão e no respeito à diversidade. Tais desigualdades, afirma o documento, não devem criar um fosso entre o currículo obrigatório e as diversidades e temas sociais, de acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Desse modo, entendemos que o poder público, dentro de suas bases legais, enfatiza a necessidade de compreensão dos diversos elementos culturais que constituem o contexto escolar, sejam eles voltados para a diversidade cultural, novas linguagens e/ou transformações tecnológicas.

Dentre as propostas, destacam-se a formação continuada e de acompanhamento de professores, a produção de materiais didáticos, a definição de recursos e equipes específicas, tendo em vista a melhoria dos indicadores educacionais.

Essas propostas estão sendo efetivadas, segundo dados da Secretaria de Educação do estado do MA (MARANHÃO, 2014) ao longo do decênio de 2013-2023, com efetivas ações de orientações básicas: encontros, fóruns temáticos e programas estaduais.

Destacam-se, dentro da temática diversidade cultural, as seguintes realizações, segundo dados do site da Secretaria de Educação do Maranhão<sup>10</sup>: o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial do Maranhão, em 2012; Programa Maranhão sem Homofobia, em 2013, Formações em Tecnologias com o apoio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), em 2017, dentre outras, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não

---

<sup>10</sup> Disponível em: [www.educacao.ma.gov.br](http://www.educacao.ma.gov.br) Acesso em: 1 mar. 2018.

governamentais e com os movimentos sociais (negros, de mulheres, feministas, LGBT-Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.), objetivando alcançar uma educação não discriminatória, contextualizada e adequada às realidades socioculturais de professores e alunos.

As novas tecnologias e as novas linguagens impulsionam o fazer criativo à produção discursiva, em contraposição ao discurso teórico do ensino tradicional e para que os sistemas de ensino preparem os alunos para atuar com autonomia em uma sociedade em constante mudança, o PEE/MA coloca a diversidade como norte legal, propondo que no ensino médio seja trabalhada uma parte diversificada que complemente rigorosa e construtivamente a base nacional comum já existente. De acordo com o referido Plano, isso deve acontecer devido à necessidade de respeitar, divulgar e valorizar as características regionais e locais do país, bem como a cultura, a economia e a sociedade como um todo.

Outro documento estadual que foca na diversidade cultural e nas novas linguagens, em consonância com OBDREMA (Maranhão 2010), são as Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais (OBDREMA) para os profissionais da rede estadual de ensino<sup>11</sup>, que tem como objetivo principal:

Socializar orientações para subsidiar as formações continuadas, tendo como eixo a questão da diversidade na escola – que se manifesta de múltiplas formas e situações e que, por muito tempo, na história universal e local, fora ignorada ou, até mesmo, violada na esfera do direito e respeito à dignidade humana (MARANHÃO, 2010, p. 3).

Ou seja, proporcionar a capacidade produtiva e investigativa dos alunos e contribuir para formá-los culturalmente, tanto no sentido ético, pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem, quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação no ensino médio.

O referido documento estabelece como objetivo para as escolas públicas do ensino médio do Maranhão “efetivar o cumprimento ao compromisso político e pedagógico em relação às instituições escolares e às diretrizes e parâmetros educacionais.” (MARANHÃO, 2010, p. 3), resultando em subsídio teórico-metodológico que possibilite fundamentação e debate nos espaços formativos das escolas, assim como nos projetos pedagógicos.

Desta forma, o documento analisado enfatiza a necessidade de formação continuada em rede, como espaço de construção contínua de saber e de reflexão sistemática sobre a prática

---

<sup>11</sup> Vinculado a Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA).

pedagógica, contribuindo para os avanços necessários à permanência e ao sucesso dos alunos. São alguns objetivos de Maranhão:

Proporcionar o desenvolvimento de competências técnicas e políticas aos profissionais do ensino a fim de subsidiá-los no planejamento de suas atividades escolares, a gestão e avaliação de processos pedagógicos relativos à temática étnico-racial; favorecer a inclusão no currículo escolar de temas específicos da história e da cultura africana e afro-brasileira, propiciando a ampliação do conhecimento sobre esta temática (MARANHÃO, 2010, p. 6).

A educação para as relações étnico raciais, no ensino de História, deve apropriar-se do suporte de toda uma vivência/protagonismo sociocultural dos diferentes grupos e comunidades que mantêm sua relação de pertencimento, interação e dinamismo com outras culturas para além da sua. A escola, como espaço de cruzamento e socialização de culturas, tem como função promover o ensino de História a partir de uma análise e interação das instituições sociais sobre os mecanismos e dialéticas que orientam o presente e futuro da geração para o valor e respeito às práticas culturais diversas, e para as diferenças advindas do pluralismo cultural como construção humana.

Entendemos que o referido documento é de fundamental importância, haja vista que a maioria dos alunos das escolas públicas do estado do Maranhão é constituída de negros e pardos, considerados genericamente como afrodescendentes, oriundos de família com baixo capital cultural e econômico, o que contribui para que alguns deles vivam situações de estigma social e racial.

Como objetivos específicos, o documento estabelece:

Apresentar subsídios de forma a incentivar ações pedagógicas que reflitam nas escolas e comunidades o exercício do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial; e favorecer a inclusão no currículo escolar de temas específicos da história e da cultura africana e afro-brasileira, propiciando a ampliação do conhecimento sobre esta temática, dentre outros. (MARANHÃO, 2010, p. 6).

Cabe salientar que o professor deve ter consciência e entendimento sobre a legislação e os documentos que envolvem o tema diversidade cultural, para que possa, com propriedade teórica, desvelar as retóricas oficiais, e atuar de forma competente e crítica, deixando o papel de mero reprodutor de conteúdos para tornar-se mediador no processo de construção e transformação da realidade, que contemple a diversidade étnica e cultural, impulsionadas pela promulgação da LDB (nº 9.394/96), e posteriormente, pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, 2003, p. 1).

A Lei nº. 10.639/03 visa o reconhecimento de iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, e a valorização da diversidade por intermédio da mudança em discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modos de tratar as pessoas negras, respeitando-as em todos os aspectos.

Essas leis, especialmente a segunda, foram determinantes para a valorização da cultura negra na formação da sociedade brasileira e tornaram obrigatória sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio em todas as escolas públicas e particulares da educação básica, para os conteúdos relacionados à história, literatura e cultura afro-brasileiras, em um momento em que a maioria dos estudantes ainda desconhecia a contribuição histórico-social de nossos ancestrais africanos.

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à LDB dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos e a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devam ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira; já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/03, os gestores e a equipe pedagógica, juntamente com os professores, precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o assunto e viabilizar as condições para consolidação desse conhecimento pelos seus alunos, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Em outras palavras, uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito e discriminação, e possa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem, além de ajudar no ingresso e na permanência dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo.

A discussão de leis em âmbito nacional e local voltada à diversidade e as novas linguagens gira em torno de uma questão crucial: a ética como princípio de conhecimento, construção, reafirmação e valorização das diferenças como representação das identidades e valores humanos e sociais. Nesse sentido, a escola democrática, ao trabalhar o contexto histórico, social, cultural e político, contribui significativamente para a formação crítica dos educandos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade como forma de construção da autoimagem, da autoafirmação, assim como também o respeito e a reflexão sobre as demais pessoas no âmbito coletivo.

Dessa forma, cabe a essa escola promover o ensino de História voltado para o contexto escolar contemporâneo, com suas peculiaridades, valorizando a diversidade cultural como

patrimônio de um povo que tem o pluralismo como identidade material e imaterial. Com essa concepção, surge o entendimento de que a educação escolarizada é um processo comunicacional democrático, que pressupõe a participação dos sujeitos a partir de seu contexto sociocultural.

Nesse propósito, ensinar o processo histórico e social da diversidade implica mostrar ao aluno (a) as diferentes formas de construção étnica, as concepções de gênero, cultura, religião, condições socioeconômicas, representações políticas, ideológicas e antropológicas existentes no currículo escolar, tendo como base as novas linguagens contemporâneas, que permeiam o contexto escolar, preparando o aluno para a diversidade e complexidades de um tempo e contexto mediado por tecnologias.

Nessa perspectiva, o processo pedagógico direcionado ao ensino de História contribui significativamente para que sejam incentivadas, no contexto educacional e em diversas práticas que demonstrem a manifestação cultural das pessoas, dentro de suas dinâmicas a fim de que reconheçam e valorizem sua singularidade. Daí emerge a possibilidade de compreensão do pensamento histórico de jovens escolares, seja na escola ou fora desta, para análise da relação que se estabelece com o conhecimento histórico e a vida – o acesso à história de vida –, considerando as experiências, visando ensinar sobre a história, a cultura e a sociedade, despertando valores humanos decisivos para a convivência social.

De forma específica para o ensino de História, e em consonância com PEE/MA são as Orientações Curriculares para o ensino médio de História (OCEM), construído por um grupo de professores de História do estado do Maranhão, com a finalidade de: “orientar as escolas legalmente, a fim de que cumpra seu papel social de desenvolver as aprendizagens discentes uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e encaminhe o Maranhão para o futuro”, (MARANHÃO, 2017, p. 5), voltado para a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História.

É interessante e de suma importância o diálogo com a legislação e a busca de relações com o presente, na tentativa de aproximar o conteúdo com a realidade encontrada nos dias atuais, com o objetivo de abordar temas que envolvam a diversidade cultural e as novas linguagens tão presentes no contexto escolar. Para construir uma escola que de fato atenda a diversidade cultural é necessário que haja políticas educativas voltadas para as particularidades culturais e os modos de aprendizagem diferente do modelo padrão esperado pela escola e pelos professores.

Sobre a temática diversidade, as OCEM consideram que:

O conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e construir conhecimentos. Nesse contexto novos conhecimentos teóricos se fazem necessários, uma vez que defendem estrutura e funcionamento escolares articulados a práticas pedagógicas que favoreça condições de aprendizagens a todos, considerando: gênero; raça/etnia; condição social, econômica; ritmos de aprendizagem; condições cognitivas ou quaisquer outras condições. (MARANHÃO, 2017, p. 16).

Assim, aspectos normativos da legislação orientam para práticas pedagógicas que precisam ser construídas através da valorização da História, com a diversidade cultural presente, problematizando o conhecimento histórico e a produção historiográfica.

Sobre o uso das novas linguagens, as OCEM ressaltam que:

A sobrevivência numa sociedade da informação requer habilidades de busca orientada e tratamento dos insumos da comunicação midiática e científica, ou seja, isso significa que a escola e seus professores devem ter consciência de que os parâmetros de referência de sua profissão advêm não só dos conhecimentos teóricos, mas dos saberes de suas práticas e dos estímulos do mundo exterior, valorizando as diversidades inerentes aos sujeitos participantes dessa relação. (MARANHÃO, 2017, p. 13)

A escola deixou de ser o único espaço possível para conhecer o mundo, outros espaços e domínios surgiram e foram aceitos pela sociedade. A comunicação mediática e científica, como a internet, desenvolveu sua própria cultura, e os alunos desenvolveram formas de se relacionar e conhecer fora da escola, que requer a mediação do professor para gerar e construir novas ideias e, sobretudo, se envolver com os outros no mundo virtual de forma responsável e consciente, e a disciplina História proporciona essa possibilidade.

No tópico sobre Iniciação Científica e Tecnológica, ressalta-se que:

A pesquisa científica torna-se hoje indispensável para a vida, pois a sobrevivência numa sociedade da informação requer habilidades de busca orientada e tratamento dos insumos da comunicação midiática e científica. O uso das Tecnologias da Comunicação e Informação deve fazer parte dessa realidade de construção acadêmica do aprendiz, como ferramenta educacional e aplicada no seu dia a dia, no sentido de incluí-lo no mundo dos saberes. (MARANHÃO, 2017, p. 14).

A mediação do professor na sociedade da informação com o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação busca relacionar a constante mudança vertiginosa da informação relacionando os dados provenientes de textos, imagens, sons, redes sociais, etc. ao contexto escolar, isso se torna necessário devido a constante mudança dos alunos nessa sociedade, o desafio é trabalhar na e com as diferenças.

Assim, para atuar no mundo moderno, há necessidade de o aprendiz desenvolver diversas habilidades, entre elas: capacidade de pensar e aprender com tecnologias; pesquisar, coletar informações, analisá-las, selecioná-las; criar, formular e produzir novos conhecimentos. Dessa forma, é imprescindível que o professor esteja atento às constantes exposições dos alunos às informações, percebendo que a aprendizagem não acontece somente por meio do livro didático, mas também pela convergência de tecnologias e mídias. (MARANHÃO, 2017, p. 14).

O professor como mediador de conhecimento, deve fazer parte dessa realidade de construção acadêmica do estudante, aplicada no seu dia a dia, no sentido de incluí-lo no mundo dos saberes, remetendo a dimensão tecnológica à reflexão sobre o conhecimento e sobre o reeducar o olhar para as convergências de tecnologias e mídias do mundo contemporâneo, utilizando diversas fontes históricas capaz de aproxima-las do contexto contemporâneo de forma crítica e consciente.

Conforme, OCEM (2017, p. 37) considera-se que a “História, cujo objetivo é a ação dos sujeitos e processos históricos, é uma ciência em construção, que privilegia a história de todas as atividades humanas.”

Dessa forma, o ensino de História deve levar o aluno a aprender mais do que conteúdo, incorporar uma reflexão crítica, para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa, desenvolvendo capacidades e habilidades para que o aluno saiba relacionar as informações e instrumentalizá-las no seu contexto social e educativo.

Em síntese, as leis/regulamentações em âmbito nacional, como a LDB (9.394/96), DCNs (1997), BNCC (2010/2014) e os PCNs (BRASIL, 1999) e PCN+ (BRASIL, 2002), apontam para a necessidade de reconhecer que a escola é um espaço da ciência, da tecnologia, da diversidade cultural, e que educar é construir histórica e culturalmente as novas gerações orientando para a promoção de discussões sobre as concepções de mundo, cultura e sociedade configuradas no passado e no presente, trazendo à tona a necessidade de se trabalhar no contexto educativo um novo olhar para o ensino e aprendizagem por meio da diversidade cultural e das novas linguagens de ensino.

No próximo capítulo, discutiremos diversidade cultural e novas linguagens no ensino de História, abordando práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no Centro de Ensino Liceu Maranhense, lócus da pesquisa desse trabalho.

E em consonância com a sociedade contemporânea, com a diversidade cultural e as novas linguagens, estamos disponibilizando (publicando) essas práticas pedagógicas num blog pedagógico com o objetivo de dialogar e refletir sobre o campo da História, um momento de reflexão sobre a prática, sobre experiências docentes em sala de aula.

### **3 - DIVERSIDADE CULTURAL E NOVAS LINGUAGENS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O foco do ensino de História na sociedade contemporânea é a diversidade como princípio da construção cultural e social humana, isto é, como suporte de toda uma vivência e protagonismo sociocultural dos diferentes grupos e comunidades que mantêm sua relação de pertencimento, interação e dinamismo com outras culturas para além da sua. A escola, nesse sentido, ao empreender o processo pedagógico no ensino de História, coloca a diversidade como alicerce de desenvolvimento da cidadania.

Nessa perspectiva a Educação Histórica é uma mediação instrumento de formação humana, um projeto educativo global que assuma um modelo didático de natureza dinâmica em um contexto histórico-social através de fontes históricas como os documentos, museus, redes sociais, bibliotecas e no próprio meio da localidade, o aluno passa a ser produtor de seu próprio conhecimento, mediado pelo professor. A Educação Histórica, juntamente com a Consciência Histórica, tem sido um caminho a ser percorrido para que a diversidade cultural e as novas linguagens ganhem sentido no ensino de História, e é sobre esse caminho que esse capítulo trata.

#### **3.1 A Educação Histórica como princípio educativo no ensino de História**

As pesquisas sobre educação histórica foram realizadas e divulgadas, principalmente, por Isabel Barca, em Portugal, e no Brasil, por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Segundo Barca (2011), a educação histórica é um campo de investigação que pressupõem toda e qualquer interpretação do passado, tendo o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto para a validação de uma conclusão, ou seja, a educação histórica propõe ao aluno o pensar de forma crítica as fontes históricas de tal forma que possa relacionar a mesma com o contexto disponível, relacionando-o com o seu contexto local e global, construindo uma consciência histórica.

A partir desses pressupostos, a autora atribui uma importância ímpar à forma como os alunos veem a História, ou seja, lhe atribuem significado. Ainda de acordo com Barca (2011), é preciso construir uma investigação dos sujeitos da aprendizagem e do ensino que secundarize os livros didáticos e o currículo.

O objetivo da educação histórica seria então: “aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir das ideias do senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História.” (BARCA, 2011, p. 36). Ou seja, dar sentido e significado ao que os indivíduos atribuem ao ensino de História.

Segundo Barca (2011), as ideias ou narrativas dos alunos correspondem as suas relações históricas ou interpretações históricas ao seu tempo histórico e a sua diversidade, considerando a sua reflexão sobre o conhecimento histórico. Ou seja, como os alunos concebem as ideias sobre determinado conteúdo histórico e a partir desse diagnóstico constroem as relações entre conteúdo escolar e saber escolar, dando ênfase aos seus valores, representações e sentidos, identificando e construindo conhecimento a partir dos seus conhecimentos prévios, visando realizar uma aprendizagem histórica.

Segundo Cainelle (2011), outro aspecto importante sobre a Educação Histórica é a superação das ideias de Piaget (1998) sobre concepção biológica, que trata a teoria biológica do conhecimento como algo adaptável ao meio sem nenhuma relação subjetiva secundarizando o papel do professor e de sua mediação direcionada a aprendizagem.

Para Cainelle (2011) os adolescentes são capazes de desenvolver o processo de maturação concreto a partir de situações de aprendizagem, dependendo do desenvolvimento metodológico trabalhado pelo professor, sobretudo das experiências que os sujeitos escolares participam, permitindo reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e daí a análise para a sociedade e, sobretudo como recurso para a consciência histórica.

Dessa forma a narrativa, passa a ser uma relação de rememoração do passado em articulação com o presente, ou seja, o passado passa a se relacionar com o presente pensado na perspectiva do tempo (RÜSEN, 2007). É a relação presente/passado/futuro que proporciona a construção da consciência histórica, resultando na atribuição que o sujeito dá à história. Segundo Barca, a função social da educação histórica, para a diversidade cultural:

É ter por base a leitura dos diferentes universos culturais construídos historicamente é transpor uma situação de acomodação pautada nas formas tradicionais situação de acomodação pautada nas formas tradicionais de consciência histórica para uma situação que tenha como ferramenta a análise da sociedade e como recurso a consciência histórica (BARCA, 2011, p. 30).

Assim, entende-se que há uma subjetividade na produção do conhecimento histórico e que a diversidade cultural pode ser interpretada a partir de várias concepções históricas. Neste sentido, a educação histórica para a diversidade cultural atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica,

pois o tema diversidade cultural está incluso no saber histórico, e, por conseguinte deve estar relacionado ao contexto escolar e a realidade em que se está inserido.

As DCNs (1996) propõem que no ensino médio seja trabalhada a necessidade de respeitar, divulgar e valorizar as características regionais e locais do país, bem como a cultura, a economia e a sociedade como um todo (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o ensino de História propicia o respeito e o incentivo à diversidade como um patrimônio humano, como representação ímpar e uma coletividade que deseja cumprir seu papel como sujeito social. Assim, Barca (2011) assinala a necessidade de o professor ser um investigador social, devendo estar atento aos saberes dos seus alunos, e problematizando seu próprio pensamento e ação.

A relação ensino de História, diversidade cultural e novas linguagens se faz constante nas inúmeras histórias e manifestações dos diferentes grupos sociais que fazem parte da História do nosso país, com conhecimentos, valores e atitudes.

O ensino de História tem por um dos seus objetivos valorizar a diversidade como construção humana, trabalhar a questão da diversidade no currículo de História é uma questão proposta pelos PCNs (Brasil,1999). Desse modo de acordo com Brasil (1997) as DCNs (1996) e o tema diversidade cultural, por conseguinte, constitui uma conquista.

A questão da pluralidade cultural, no âmbito do ensino de História, também ganhou força e projeção a partir da inserção do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, forma de atentar para questões étnico-raciais presentes no contexto escolar e social.

A escola como espaço de cruzamento e socialização de culturas, e da valorização destas por meio da diversidade como forma de construção e protagonismo da identidade cultural dos diferentes grupos, tem como função promover o ensino de História a partir de uma análise dialógica, para valorizar o respeito às práticas culturais diversas advindas do pluralismo cultural. Os diferentes saberes sobre a diversidade cultural, trabalhados em sala de aula, contribuem para a busca de entendimentos acerca da diferentes maneiras de criar, manifestar, expandir e ser construtor de conhecimento. Nesse sentido, o ensino de História atrelado ao saber histórico é muito mais que enfoque teórico, é prática, vivência, experiências pautadas no princípio da diversidade cultural e da consciência histórica: a diversidade cultural é parte do saber histórico.

As novas linguagens no ensino de História são recursos didáticos que sempre estiveram presentes no cotidiano da sala de aula de História, mas que a partir da introdução dos PCNs (BRASIL,1999) tiveram uma reavaliação na construção de conhecimento histórico, em suas

concepções e práticas dentro do contexto escolar como instrumentos de reflexão sobre os acontecimentos históricos.

A utilização de fontes históricas diversas, inclusive fontes primárias e fontes virtuais com o uso de novas tecnologias, valorizam a importância e o papel de diferentes agentes sociais proporcionando a construção do senso crítico, pesquisa, a imaginação, a capacidade de leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, etc.

Este é o propósito da escola como instituição social. Trabalhar a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino como forma de construção e protagonismo da identidade cultural dos diferentes grupos tem como função promover o ensino de História para o valor e respeito às práticas culturais diversas, com diferentes linguagens, expressões, valores, tradições, crenças e religiosidades.

No que respeita a educação escolar, o Centro de Ensino Liceu Maranhense, situado em São Luís, no estado do Maranhão, vem atuando de forma sistemática e integrada no sentido de criar condições pedagógicas no espaço escolar para a efetiva aplicação dessas leis, com práticas pedagógicas materializadas em sala de aula e extraclasse, por meio de projetos desenvolvidos por professores daquela instituição.

Contudo, percebemos que esses projetos ainda sofrem relativa descontinuidade curricular e disciplinar, pois nem todos os professores e, conseqüentemente, nem todas as matrizes curriculares estão envolvidas em tais projetos e práticas pedagógicas, sendo estes por vezes descontínuos, com pouca articulação com os conteúdos curriculares tratados em sala de aula.

Assim, com o objetivo de conhecer práticas pedagógicas que tratem sobre diversidade cultural e novas linguagens no ensino de História é que analisamos quatro projetos desenvolvidos pelos professores de História do Centro de Ensino Liceu Maranhense, com o objetivo de tornar público tais práticas em um blog pedagógico com a possibilidade de fazer com que o professor esteja mais próximo do seu aluno por meio do ato de “navegar”, sendo motivado a divulgar suas práticas pedagógicas de forma compartilhada com a utilização do blog.

### 3.2 O Centro de Ensino Liceu Maranhense: lócus da pesquisa

O Centro de Ensino Liceu Maranhense iniciou suas atividades em 1839, em um pavimento térreo do antigo Convento do Carmo, situado na Praça João Lisboa, em São Luís do Maranhão. Em 1941, ganhou sua sede definitiva no Parque Urbano Santos, onde permanece até hoje. Nesse parque, antes funcionou o 5º Batalhão de Infantaria do Exército.

Atualmente, o Liceu Maranhense, conta com um corpo docente formado por 137 professores, dos quais 10 são contratados, 13 estão atuando em outras funções e 23 estão afastados por motivo de doenças ou para capacitação (realização de mestrado ou doutorado). Desse quantitativo, está registrado conforme Sampaio (2010), que a escola possui 31 professores do corpo docente com grau de especialistas, além de 15 mestres e 5 doutores, nas mais diversas áreas, dados que garantem um padrão de qualidade para a escola. A Foto 1, mostra a fachada da escola.

**Foto 1 - Fachada do C.E Liceu Maranhense**



Fonte: Arquivo do Liceu Maranhense.

Em sua trajetória, vivenciou mudanças importantes, de um ensino tradicional, livresco e conteudista para uma metodologia calcada na construção crítica dos conteúdos com o desenvolvimento da pedagogia de projetos, a fim de proporcionar a participação dos alunos na sua própria formação.

As críticas existentes sobre a escola atual passam pela observação do seu distanciamento em relação à vida social dos alunos e, nesse aspecto, as autoridades educacionais constituídas vêm, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, trabalhando no sentido de minimizar essas lacunas com a construção de uma legislação nacional que contemple as orientações necessárias para o desenvolvimento da educação

básica, nesse caso especificamente, do ensino médio nele oferecido. Assim, o Centro de Ensino Liceu Maranhense segue as orientações advindas da LDB nº. 9.394/96, das DCNs (1997) e do PNE (2011-2020), no seu artigo 35 da LDB nº. 9.394/96 tem por objetivo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ou seja, preparar o aluno do ensino médio para ser um cidadão consciente de suas responsabilidades sociais e apto para o ingresso no mundo do trabalho, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dessa forma, o Centro de Ensino Liceu Maranhense incluiu no seu Projeto Político-Pedagógico o ensino interdisciplinar e seus desdobramentos na construção da sociedade brasileira e, em especial, na maranhense, concretizada na sala de aula e em todos os seus espaços com projetos educacionais que envolvem um currículo integrado em suas diferentes modalidades de formação humana.

Segundo Brasil (1997), as DCNs do Ensino Médio orientam a organização do currículo em áreas de conhecimento, correspondentes aos propósitos do ensino médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, enfocando a relação entre o particular e a totalidade na perspectiva do ensino, compreendendo as áreas do conhecimento com suas afinidades, sem perder de vista suas especificidades, demonstrando que o conhecimento científico traz em sua essência respostas as necessidades sociais.

Logo, a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores e tem se constituído como um nível de ensino de maior complexidade na estruturação das políticas educacionais, com vistas ao enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade hodierna, reconhecendo sua finalidade precípua que é o desenvolvimento do indivíduo, assegurando a este uma formação

integral indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progressão no mundo do trabalho e em estudos posteriores (LDB 9.93/94, art.II).

As experiências apresentadas a seguir, vivenciadas por professores e estudantes do ensino médio, apontam para práticas pedagógicas de construção e reconstrução de documentos / monumentos e narrativas históricas, que possibilitaram fomentar a interpretação histórica e a constituição do pensamento histórico, a partir de diversas linguagens.

A metodologia adotada foi pautada em uma pesquisa qualitativa, voltada à análise documental, de forma crítica e reflexiva, dos seguintes documentos: o “Projeto Quilombo: uma forma de resistência negra” (2009); a monografia do Curso de especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) da professora Sá (2013), uma das profissionais envolvidas no Projeto Quilombo, com o título “Festejo Quilombola: Santa Rosa dos Pretos - memória registrada em câmera fotográfica e vídeo”; um Projeto do Ensino Médio Inovador<sup>12</sup> intitulado: “A representação do negro no Liceu Maranhense” (2016), também de autoria da professora Iracema Sá, e dois artigos de minha autoria construídos a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O primeiro artigo intitulado “O espaço doméstico e familiar do Museu Histórico e artístico do Maranhão a partir do olhar dos alunos do Liceu Maranhense -2º ano”, apresentado em 2016, no X Encontro Maranhense de História da Educação – UFMA.

### **3.2.1 O Projeto Quilombo: uma forma de resistência negra**

O ensino de História apresenta-se atrelado ao prisma da diversidade como princípio inexorável do currículo democrático e participativo, isto é, encontram-se configurado nas Diretrizes Nacionais de uma proposta pedagógica direcionada a uma abordagem ampla e significativa dos conceitos de cultura e sociedade, comungando práticas inovadoras voltadas à inclusão, respeito mútuo, cidadania e dignidade humana a partir do reconhecimento das diferenças, para além das singularidades, mas para o pleno exercício da pluralidade e do protagonismo sociocultural.

As DCNs para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada a partir da Lei 10.639/03, propõem que o princípio da diversidade como dimensão sociocultural, alicerçado nos propósitos básicos e cruciais da cidadania e respeito às diferenças, seja trabalhado no currículo escolar de tal maneira a valorizar e respeitar as diversas formas de representação humana, a começar pelas relações étnico raciais pertinentes

---

<sup>12</sup> Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, este programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

ao contexto escolar. O avanço nesta proposta trouxe para a escola o compromisso em trabalhar a diversidade como manifestação humana, reconhecendo-se os valores éticos e sociais tão importantes para o convívio de todos, seja na escola, seja na sociedade como um todo.

A escola atual comunga esforços no sentido de implementar novas práticas pedagógicas em sala de aula, que contemple as orientações dos manuais escolares, da legislação oficial e dos movimentos sociais. O trato pedagógico da diversidade, portanto, está atrelado à questão do desenvolvimento humano e social, resgatando valores sociais, esclarecendo aos alunos e alunas que a diversidade de gênero, raça, cor, condição física entre outros, são aspectos a serem respeitados, haja vista que se vive e convive no espaço democrático e participativo, onde prepondera a alteridade.

Tive oportunidade de conhecer o Projeto Quilombo quando, em 2014, visualizei em um cartaz no mural da escola um convite à comunidade escolar para participar da exposição fotográfica sobre o referido Projeto. A exposição trazia como tema os resultados do projeto, registrados em fotografias expostas na Galeria de Arte Serviço Social do Comércio (SESC-Deodoro), em São Luís, no período de 19 a 30 de setembro de 2011, tendo como título “Olhares sobre o quilombo Santa Rosa do Barão”.

O Projeto Quilombo foi concebido em 2009 por três professoras do Liceu Maranhense: duas professoras da disciplina História, Jacira Pavão e Iracema Sá, e uma professora de Arte, Ellen Viana. Por intermédio de um recenseamento feito pela escola, às professoras constataram que muitos alunos afrodescendentes negavam ou tinham vergonha de declarar sua etnia, o que as estimulou a desenvolverem o Projeto Quilombo.

Conforme Viana, Pavão e Sá, o Projeto Quilombo teve como objetivo geral:

Despertar no aluno a valorização da sua história e enfatizar a participação dos negros e negras na construção da identidade brasileira, direcionando a pesquisa para os fatores que contribuíram para a formação e manutenção dos quilombos no Brasil em geral e no Maranhão em particular, com vistas a avaliar *in loco* o contexto sociocultural desses remanescentes de negros (as) que vivem em território maranhense (VIANA; PAVÃO; SÁ, 2009, p. 3).

A metodologia adotada no Projeto Quilombo, de acordo com Viana, Pavão e Sá foi:

Fundamentar-se na observação do cotidiano da terra de quilombo através da pesquisa de campo e através de entrevistas com a comunidade. Também registrar as observações dos rituais, relatos orais, através de fotografias e gravações de áudio e imagem, através da oralidade, o que possibilitara uma perspectiva de história de vida (VIANA; PAVÃO; SÁ, 2009, p. 3)..

Segundo Viana, Pavão e Sá (2009, p. 3) o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir de revisão bibliográfica, coleta de fontes estatísticas e documentais, primárias e secundárias, pesquisa de campo, fotografias do local, gravação de relatos, enfim todo subsídio que pudesse apresentar com maior fidedignidade a realidade estudada, trabalhar com a Educação Histórica remete a levar os alunos a fazerem inferências sobre o passado, com referências possíveis ao cotidiano.

O início das atividades se deu no ano de 2008, quando ocorreu o encontro de comunidades quilombolas no Centro de Ensino Liceu Maranhense, com o objetivo de fortalecer a luta pelo direito a terra, ao desenvolvimento sustentável e à igualdade dessas comunidades. Para a consecução da proposta, diversas ações foram desenvolvidas, dentre elas, a visita a um quilombo para que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer as condições sociais e culturais do mesmo. O quilombo escolhido foi o de Santa Rosa dos Pretos, situado no município de Itapecuru-Mirim/Maranhão.

A Comunidade quilombola de Santa Rosa está localizada nas margens da BR-135, aproximadamente a 18 km da sede do município de Itapecuru Mirim, no povoado Santa Rosa do Barão, hoje chamado de Santa Rosa dos Pretos. A comunidade rural possui aproximadamente 625 famílias com vínculo ancestral aos seus primeiros ocupantes, portanto, são descendentes de escravos, e vivem da cultura de subsistência, valorizando as tradições culturais de seus antepassados.

O Projeto Quilombo teve como um dos objetivos específicos possibilitar aos professores e alunos analisar os fatores que contribuíram para a formação e manutenção dos quilombos no Brasil, em geral, e no Maranhão, em particular, com vistas a avaliar *in loco* o contexto sociocultural desses povos remanescentes no território maranhense. O período da pesquisa de campo coincidiu com o da Festa do Divino Espírito Santo (acontece entre maio e junho)<sup>13</sup>, tradicional na comunidade, cujas cenas foram documentadas através de fotografias e depois apresentadas em uma exposição fotográfica.

Participaram diretamente da pesquisa 14 alunos dos três turnos do ensino médio, que viajaram para conhecer a comunidade e entender um pouco mais sobre a cultura e as tradições fortemente preservadas no local.

Segundo Bittencourt:

---

<sup>13</sup> No Maranhão, o culto ao Divino Espírito Santo, segundo Ferreti (2005) possui duas peculiaridades que a distinguem. Primeiro, a presença marcante de mulheres - as caixeiras, que tocam instrumentos musicais denominados caixas do Divino. A outra diferença, que ocorre principalmente em São Luís, é estar incluída no calendário religioso de terreiros de tambor de mina, como são denominadas as casas de culto afro-maranhenses. Quase todos os terreiros de mina organizam, uma vez ao ano, uma festa do Divino em homenagem à entidade importante para a comunidade religiosa.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, de proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2009, p. 172).

A ideia que temos de comunidade quilombola é de um local isolado, formado por negros escravos fugitivos, noção que nos remete a um passado remoto e sombrio no qual houve a escravidão no Brasil. Diferente do entendimento mencionado, para alguns estudiosos, como Munanga (1996) e Moura (2001), a ideia de quilombo está focada na forma de se rebelar contra o sistema escravocrata, que deu origem ao lugar onde os negros se esconderam ou se isolaram do restante da população, não para viver na inércia, mas para viver em conformidade com a cultura e identidade do seu país além-mar, à África, de onde os negros foram trazidos para serem escravizados em condições sub-humanas no Brasil.

Para esses estudiosos, a ideia de quilombo está mais associada aos moldes de uma república africana, onde os negros se organizavam e se fortaleciam para o combate ao modo hostil como eram expropriados de suas terras no continente africano, sendo talvez esses hábitos aguerridos transplantados para o Brasil, contribuindo para a origem dos quilombos, dentre estes o de Palmares, um dos locais aquilombados de maior repercussão na história colonial. Nessa perspectiva, a luta pela posse de terra foi a constante naquela sociedade em África, e certamente esses elementos contribuíram para o espírito combativo dos negros escravizados no Brasil.

Na escola, pouco se ensina sobre a luta dos povos negros em sua trajetória histórica, seja na África, seja no Brasil. Na maioria das vezes, essa história vem na carona da escravidão e da marginalização a que foram submetidos após a abolição da escravidão. No entanto, o quilombola é aquele indivíduo que tem consciência de sua posição reivindicativa, e que se auto define como tal, mediante os aparatos do poder, se organizando em movimentos comunitários a partir de sua realidade concreta. (MUNANGA, 1996, p. 78).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, o governo federal reconheceu as terras onde vivem hoje remanescentes de quilombos, identificadas como “Terras de Negros”, garantindo assim seus direitos de posse e confirmando o direito dos quilombolas de se expressarem culturalmente, mas este não é um direito de fato exercido, pois as comunidades vivem verdadeiras peregrinações em busca das titularidades de seus territórios, conforme nos aponta Moura (2001).

A partir do conceito de quilombo, reconhecido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), essas instituições tentam legalizar as comunidades negras rurais como comunidades quilombolas, para garantir o direito à posse da terra que usufruem.

Para o registro da pesquisa de campo, segundo Sá (2013, p. 47), “os alunos foram munidos de diário de campo, máquina fotográfica, os mesmos ouviram os moradores e conheceram a cultura local (culinária, danças, rituais religiosos etc.)”

Nesse sentido, segundo Karnal:

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de slides e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...] que seja dito e repetido a exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais (KARNAL, 2009, p. 9).

As interações entre educador e educando enfatizando o papel do professor passando este a conduzir, organizar, intervir e orientar os educandos nas descobertas, processos esses necessários ao desenvolvimento de novos níveis de acompanhamento sobre os avanços tecnológicos construindo a possibilidade de mediação no processo ensino-aprendizagem, haja vista, seu caráter comunicacional e relacional. Ou seja, o professor pode até utilizar novas linguagens no ensino de História, mas o que deve ser repensado é a própria concepção de História, que atente para o diálogo com o presente-passado, articulando o interesse dos alunos com o uso das diferentes linguagens como o objetivo de entender o sentido e a finalidade da História.

Ao trabalhar com as linguagens audiovisuais fora da sala de aula, principalmente no caso do ensino de História, espera-se, muitas vezes, mais a atenção dos alunos, pois esses meios dinamizam o processo de construção do conhecimento histórico, confirmando que este ato comum de conhecer e reconhecer possibilita a criação de debates e reflexões sobre o objeto de estudo. Cabe ao professor, assim, desenvolver em sala de aula e fora dela metodologias que tornem o aprendizado mais dinâmico, levando em conta os conceitos que os alunos trazem de fora da sala de aula.

Neste sentido, a utilização das novas linguagens se torna cada vez mais necessária no ensino de História, favorecendo a formação de pessoas capazes de desenvolver formas de vida condizentes com as novas necessidades culturais, sociais e econômicas; uma redefinição de relações com a história local e as tecnologias virtuais, valorizando a diversidade inerente aos sujeitos participantes dessas relações.

A educação para a diversidade cultural e as novas linguagens atreladas à pesquisa podem exigir maior disposição do professor e do aluno, mas também pode fazer da educação um espaço atual de produção de subjetividades, mais significativo em termos de produção e multiplicação de sentidos, visto que a pesquisa e/ou ensino são elementos indissociáveis, não da mera transmissão, mas da construção de conhecimento.

Segundo Bittencourt:

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, de proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2009, p. 172).

Ou seja, a Educação Histórica para a diversidade e as novas linguagens deve fundamentar-se como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva, buscando conhecer o mundo no qual o homem atual está inserido. Na pesquisa escolar, as práticas pedagógicas para a diversidade cultural e as novas linguagens de ensino são vistas como um fazer-se, uma prática que se reconstrói cotidianamente, através de si mesma. Pesquisa não se aprende apenas em uma sala de aula, mas, sobretudo, com as relações sociais e pessoais em diversos espaços de conhecimento, que ultrapassam a sala de aula e os muros da escola (BITTENCOURT, 2009). O trabalho de campo fora do cotidiano escolar possibilita que os sujeitos interajam com a comunidade, assim, como nos mostra a Foto 2. A partir das informações coletadas, haverá uma retroalimentação por meio dos conteúdos atitudinais, procedimentais e comportamentais, que tendem a trazer outro cenário ao ambiente escolar.

Essa metodologia rompe com a visão historiográfica considerada autoritária e tradicional a partir do momento que dá voz a inúmeras individualidades e possibilidades ao ensino de História, desconstruindo narrativas pré-estabelecidas. A pesquisa, assim, é um desafio para a aprendizagem, em que a participação de cada sujeito escolar deve ser incentivada para a construção de conhecimento coletivo.

Conforme Sá:

A primeira viagem à comunidade Quilombo de Santa Rosa dos Pretos foi de expectativa, tanto por parte dos alunos quanto por parte dela, e durante os dias que a antecederam os alunos tiveram aulas de fotografia, teatro e dança. Além disso, dialogavam sobre a importância de se vivenciar a história de vida desses remanescentes quilombolas, a fim de que os alunos se apropriassem melhor da viagem ao local pesquisado (SÁ, 2013, p. 44).

**Foto 2 – Alunos na Van em direção a Itapecuru-Mirim**



Fonte: Acervo do Liceu Maranhense.

O estudo da história local deve fundamentar-se como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva, buscando conhecer o mundo em que o homem atual está inserido. A metodologia de ensino deve ter em foco a descentralização da figura do professor como único responsável pela construção do saber em situação de aprendizagem. A renovação historiográfica foca no protagonismo do aluno, contribuindo para que ele deixe de ser um mero depósito de informações e passe a ser o ator principal no processo de ensino e aprendizagem.

Munidos de máquina fotográfica, segundo Sá:

Os alunos observaram e tiraram fotos e produziram vídeos das atividades cotidianas da comunidade no que se refere ao espaço de lazer, educação, trabalho, moradia e as relações familiares. Analisando como ocorre o processo de construção e transmissão dos saberes das festas e danças. É interessante observar que os alunos se envolveram, mostrando-se animados e buscando mais. O uso da câmera fotográfica e do vídeo por eles demonstrou a sua utilidade enquanto um recurso de aprendizagem em que a fotografia tirada por eles representa o universo, a vida da comunidade estudada (SÁ, 2013, p. 46).

Para Bittencourt (2011), a fotografia é um testemunho visual que requer uma leitura específica e como fonte de informação histórica a imagem fotográfica introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico. Então, o desafio para o professor que busca utilizar a fotografia como objeto de ensino está justamente na interpretação da fotografia, que possibilita captar o contexto da época na sua relação com o conteúdo ministrado naquele momento em sala de aula.

O ensino de História encontra-se, quase sempre, deficiente de recursos tecnológicos e materiais didáticos, exigindo uma postura criativa do professor em sala de aula, consoante aborda a Foto 3. Ainda que experiências como essa sejam esporádicas, a utilização dos recursos fotográficos em sala de aula é promissora, ainda que seja necessário se avançar quanto ao aspecto metodológico.

**Foto 3 – Conhecendo o lócus da pesquisa**



Fonte: Arquivo do Liceu Maranhense.

A fotografia é considerada uma nova linguagem de ensino de História quando consiste na construção de desenvolver o olhar crítico do aluno, suscitando questionamento sobre o assunto estudado e, ao mesmo tempo, criando a necessidade de olhar atenciosamente o passado no presente, transformando a prática escolar, ou seja, possibilitando a formação da consciência histórica dos alunos.

Segundo Rela, Testone e Rocca:

A fotografia representa um importante papel em relação a possibilidade que cada sujeito possui de repensar sua própria imagem. Em particular, o ato de fotografar é objeto de reflexão, de tomada de consciência, de narração. A possibilidade de congelar instantes de tempo e de vida permitiu a construção de uma memória visual a partir da qual se encontrou a forma de testemunhar o “ter estado presente” (RELA; TESTONE; ROCCA, 2010, p. 1).

Desse modo, a importância à linguagem fotográfica atrelada à diversidade cultural possibilitou o uso da fotografia como atividade de ensino desenvolvendo o olhar crítico do aluno, suscitando questionamento sobre o cotidiano para as relações étnicas raciais e o espaço quilombola.

A fotografia tem se mostrado uma importante ferramenta, como uma das novas linguagens no ensino de História, possibilitando a materialização de uma memória a ser preservada como fonte de informação para a pesquisa histórica.

Nesse sentido, o uso da fotografia possibilita ao professor criar novos caminhos e novas alternativas de ensinar, aprender e avaliar por meio desse recurso didático, utilizando novas linguagens no ensino de História, para além do quadro, do livro didático e da figura do professor como transmissor de informações.

A Lei nº. 10.639/2003, como já observado, possibilitou a ruptura de um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional, e, nesse sentido, estimulou a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Conforme Gomes:

A Lei nº. 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2006, p. 106).

Brasil (2004) revela que as DCNs (1996) constituem, também, uma resposta à demanda da população afrodescendente para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, de reparação, reconhecimento e valorização da história do negro e da negra, contribuindo para as mudanças na educação brasileira e para o desempenho do aluno em situação de aprendizagem.

É importante esse diálogo com a legislação, a busca das relações com o presente, na tentativa de aproximar o conteúdo com a realidade encontrada nos dias atuais, podendo abordar temas como diversidade, memória, ações afirmativas, dentre outros.

Devemos, pois, numa perspectiva cultural, contemplar uma discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural e as novas linguagens de ensino, a fim de compreender como estas se desenvolvem nesse contexto educativo.

Logo, a pesquisa é mais do que isso; é um desafio para a aprendizagem, e a escola, local de descobertas coletivas, deve ser um ambiente motivador e inovador em que a participação de cada um deve ser incentivadora para a construção de conhecimento coletivo, na medida em que se torna evidente a dificuldade de leitura contextualizada partindo da sua própria

compreensão, dos seus próprios questionamentos, evocando com isso uma leitura crítica da realidade.

O trabalho de campo fora do cotidiano escolar possibilita que os alunos interajam com a comunidade, bem como nos apresenta a Foto 4 e, a partir das informações coletadas haverá uma retroalimentação através dos conteúdos atitudinais, procedimentais e comportamentais que naturalmente irão trazer outro cenário ao ambiente escolar.

**Foto 4 – A conversa com algumas pessoas da comunidade**



Fonte: Arquivo do Liceu Maranhense.

Cabe lembrar, mais uma vez, que os PCNs (Brasil,1999) propõem a pesquisa como princípio educativo, opondo-se ao mero ensinar e aprender. Quanto ao professor, repassador de conteúdo, terá que ser capaz de ensinar a pesquisar, visto que para além de ter o domínio sobre o objeto da História, a pesquisa deve ser concebida como algo comum para professores e alunos e elemento principal do processo metodológico no ensino para às relações étnico-raciais.

O Projeto Quilombo: uma forma de resistência, como o próprio nome indica, foi um instrumento resultante de uma educação histórica para a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História, pois possibilitou aos alunos e professores ressignificar criticamente os espaços de tradição e da cultura afro-brasileira, apreendidos, parcialmente, fora do espaço escolar por intermédio de práticas de pesquisa.

Nessa perspectiva, após a finalização do Projeto Quilombo, segundo Sá (2013) foi realizado uma exposição fotográfica na Galeria de Arte Serviço Social do Comércio (SESC-Deodoro), em São Luís, no período de 19 a 30 de setembro de 2011.

Consoante Sá (2013) foi apresentado registros de fotos e vídeos sobre a preparação da mesa da festa, a arrumação das crianças que representavam o imperador, a imperatriz, a mordoma, o mordomo, os tambores das caixeiras, as caixeiras, a procissão, a tribuna, bem como, os rituais míticos estabelecidos na Festa do Divino. Isso é muito bem observado a partir da Foto 5.

**Foto 5 - A imperatriz e as mordomas**



Fonte: Arquivo Liceu Maranhense.

A exposição registrou ainda os costumes, a cultura e história do povo quilombola; foram expostas as fotos que foram produzidas pelos estudantes, representando o olhar destes sobre o quilombo. Segundo Sá (2013), as produções foram repletas de interpretações singulares, dando a cada fotografia uma essência especial, conforme destacou uma das professoras.

Sabemos que a fotografia é uma forma de reprodução simbólica e, ao ser utilizado nesse projeto, potencializa um ambiente com seus ritos míticos, sua história de luta pela terra, a relevância de sua cultura, levando os expectadores no presente a observar as imagens, relacioná-las com as ações em movimento e fixá-las como o real. Aos professores que se interessam pelo uso da fotografia nas aulas, é importante acentuar que os alunos desenvolvem o seu senso crítico, a sua produção como arte visual e a leitura de imagens fotográficas, que tão bem caracterizam a subjetividade e a particularidade de cada um, aguçando entre os alunos as mais diversas leituras de mundo.

Como resultado do projeto, foram expostas 24 fotografias, retratando os principais aspectos da cultura quilombola: religiosidade, instrumentos usados nos festejos, personagens

diante do conjunto de ritos, mitos, símbolos e significados expressos no cotidiano, componentes do universo de relações de sentidos da festa do Divino Espírito Santo em Santa Rosa, Itapecuru Mirim, Maranhão. Mediante aborda a Foto 6.

**Foto 6 – Procissão e as caixeiras**



Fonte: Arquivo do Liceu Maranhense.

Uma vez estabelecida essa premissa, contida nos PCNs (Brasil,1999), a LDB nº 9.394/96 e na Constituição de 1988, nos orientam para perspectivas inovadoras no ensino de forma geral, que possibilitem aos estudantes conhecer e respeitar modos de vida diferentes em diversos tempos e espaços, para a construção da cidadania, o Projeto Quilombo está ligado às novas formas de ensinar e de aprender, introduzindo novos conceitos, novas linguagens, formas de pensar, de agir e de se relacionar, afetando todos os sujeitos do processo educativo, visto que estes estão intrinsecamente ligados à condição humana, com desejos de recriar, reinventar, reiniciar.

Para Sá, o Projeto Quilombo proporcionou aos alunos experiências inovadoras.

Renderam-se ao prazer do funcionamento da máquina fotográfica e as técnicas fotográficas para capturar imagens perfeitas, bem como melhorar a qualidade das fotografias através do uso de vários efeitos e técnicas que tornem as fotografias mais bonitas e profissionais (SÁ, 2013, p. 53).

O ensino de História voltado para uma aprendizagem crítica e social, pautada na Educação e na Consciência Histórica, remete a uma abordagem mais construtiva e eficaz da questão da diversidade cultural como meio de demonstração dos valores afro-brasileiros, regionais e locais, que configuram grande parcela da riqueza cultural de nosso país. O enfoque sobre a diversidade cultural precisa ser trabalhado nas aulas de História de tal

maneira a despertar nos educandos o gosto por conhecer e valorizar outras culturas, além de contribuir para que as barreiras do preconceito e da discriminação sejam rompidas, fortalecendo as relações étnico-raciais em todas as formas de interação social.

Mediar o ensino de História, pautado numa perspectiva de Educação Histórica, portanto, remete ao caráter investigativo, indagador e construtivo, de tal maneira a promover, significativamente, o saber histórico sobre a diversidade, contribuindo para que os educandos conheçam/reconheçam seu passado e presente, refletindo sobre as ideologias, concepções políticas, sociais e culturais que circundam sua história de vida e dos grupos sociais dos quais participa.

O uso das novas linguagens para o ensino de História no Projeto Quilombo, segundo Sá:

Aumentou o interesse, participação e motivação dos alunos na aprendizagem significativa e na aula produtiva e dinâmica. Por isso um uso significativo das tecnologias, que traga resultados no processo de ensino e de aprendizagem, se evidencia na necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação (SÁ, 2013, p. 53).

Formar para as novas tecnologias é formar o senso crítico, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes. Segundo Rela, Testone e Rocca (2011), os espaços educativos e de aprendizagem estão cada vez mais permeados de recursos tecnológicos, chamando os sujeitos da aprendizagem (professores e estudantes) a se apropriarem desses recursos e construir novos contextos de interação.

Consideramos a escola como o lugar por excelência para desenvolver a educação histórica com vistas à educação para a diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História. No Centro de Ensino Liceu Maranhense, esse estudo encontrou na sensibilidade e competência de algumas professoras as suas matrizes iniciais, como um desafio para evidenciar que tais práticas pedagógicas são possíveis de serem desenvolvidas e contribui para a discussão sobre diversidade cultural, possibilitando uma escola que tenha como princípio a tolerância, o respeito, a solidariedade, a igualdade de direitos e de oportunidades.

A pesquisa desenvolvida pelas professoras do Centro de Ensino Liceu Maranhense durante o Projeto Quilombo trouxe à tona os elementos mais diversos da cultura, da vida social e da religiosidade, articulando a identidade negra com sua ancestralidade aprofundada pelo registro de professores e alunos, com destaque para a procedência da cultura, danças, artesanato, religiosidade. Enfim, essa investigação iniciada no quilombo Santa Rosa dos Pretos, com culminância na exposição fotográfica, proporcionou a construção de identidades e

pertencimentos, na compreensão da historicidade das posições que os sujeitos e grupos ocupam nos espaços sociais.

O trabalho de campo dos docentes e discentes, com a visita ao Quilombo de Santa Rosa dos Pretos, em Itapecuru – Mirim – MA, desenvolveu práticas pedagógicas com vistas à diversidade cultural e as novas linguagens no ensino de História, de forma a atribuir um sentido social ao conhecimento histórico, resultando na formação/construção da Consciência Histórica.

### **3.2.2 A importância dos museus como espaço de reconstrução da História**

Os museus, na sua origem, tinham por objetivo conservar, restaurar e expor objetos e espaços sociais que foram organizados dentro de uma determinada sociedade. No Brasil, os Museus Históricos e Artísticos se inspiraram no modelo europeu, conseqüentemente, suas ideias envolvem uma determinada reiteração de interpretações pré-estabelecidas e que arbitram um entendimento de legitimação do poder.

Segundo o Estatuto do Comitê, Conselho Internacional de Museus (ICOM), artigo 6º, o museu é definido como “uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, é uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer.” (CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS, 1995, p. 31).

Os objetos e peças que estão expostos nos museus estão ali para serem olhados, admirados e, sobretudo, compreendidos, pois de certa forma, mesmo gerando certa generalização e uniformidade, escondem em seus espaços contradições sociais. Para Canclini (1997), os museus não podem ser vistos apenas de forma apreciativa, e muito menos direcionados a especialistas, como arqueólogos e museólogos.

Sendo assim, destacamos elementos de nossa experiência docente englobando tanto o planejamento das aulas quanto a prática e as avaliações, tendo o museu como uma nova linguagem no caminhar em direção à educação histórica.

A experiência apresentada pertence à minha trajetória como docente, e ocorreu no ano de 2010. Teve como sujeitos os alunos do 2º ano do ensino médio, da turma 201, do Liceu Maranhense, e como local de visitação, o Museu Histórico e Artístico do Maranhão<sup>14</sup>. Entre os objetivos, estavam: investigar qual sentido histórico os alunos tinham sobre museu; analisar as rela es discentes entre os espaços e peças do museu e o conteúdo ministrado em sala de

<sup>14</sup> Disponível em [www.cultura.ma.gov.br/portal/mham](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/mham). Acesso em: 1 mar. 2018.

aula; e discutir através de um questionário e de uma intervenção as seguintes temáticas: Sociedade e economia no período Monárquico brasileiro século XIII.

O planejamento se deu a partir dos tópicos conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, resumidos a seguir: conteúdo - sociedade e economia no período monárquico brasileiro; metodologia - visita ao museu e debate sobre a visita, relacionando-a ao conteúdo ministrado em sala de aula; recursos - peças e objetos do museu; avaliação – questionário e debate. Optamos pela análise das respostas produzidas pelos alunos no questionário aplicado, que foi respondido em dupla ou trio, conforme a disposição da quantidade de alunos em sala de aula e sobretudo com o intuito de haver a socialização entre os pares, houve também a intervenção feita em sala de aula.

Assim, partimos para uma avaliação diagnóstica ou do contato com os conhecimentos prévios dos alunos. Para o diagnóstico, elaborei as seguintes questões: 1º) O que sabiam sobre museus? 2º) Já haviam visitado algum? 3º) O que sabiam sobre os objetos e espaços físicos de um museu?

Tendo essas respostas prévias possibilitei o planejamento do questionário que teve as seguintes perguntas: 1º) Qual importância dos museus? 2º) Relacione os espaços físicos e as peças expostas no museu com a sociedade brasileira do século XIX.; 3º) Qual é a posição do negro africano na perspectiva dos espaços físicos visitados?;4º) Qual a posição da mulher na perspectiva dos espaços físicos visitados?

A relação entre escola e museu caracteriza-se principalmente, na sociedade contemporânea, como forma social que amplia as capacidades humanas, para que se reconheça que, nos museus, os significados são produzidos pela construção de forma de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural.

O professor, ao optar pela visita a museus como método de ensino, deve estar atento a alguns aspectos que antecedem esse trabalho, como o planejamento, a definição de metodologias, e a utilização de conceitos-chaves (teóricos), como poder, memória, Estado e ideologia.

Assim partimos para o histórico do prédio que abriga o Museu Histórico e Artístico do Maranhão (MHAM) data de fins do século XVIII e início do XIX, e expressa os novos padrões de sociabilidade e de comportamento doméstico, mediado pelo caráter ideológico da “Belle Époque”, época de ímpeto e vanguarda. O MHAM, inaugurado em 1973, reflete padrões europeus que influenciaram a construção de nossa identidade nesse período. Consubstancia a preocupação com a intimidade e com a privacidade, traduzindo esses

aspectos em objetos cotidianos e usos dos espaços formais, que envolvem o espaço doméstico das famílias, de suas moradias e de suas construções arquitetônicas.

Nesse sentido, museus são espaços físicos que refletem aspectos coloniais, monárquicos ou republicanos, contrastando/convivendo com o hibridismo de etnias, percebidas em suas peças de culinária, louças, adornos, bijuterias, roupas, meios de transportes, dentre outros.

Assim, segundo Schmidt e Cainelli (2004), uma nova concepção de trabalho com o museu implica a desconstrução de determinadas imagens canonizadas a respeito do passado, como seu caráter etnocêntrico, ajudando a tirar o aluno de sua passividade e reduzindo a distância de sua experiência e seu mundo, com relação a outros mundos e outras experiências, descritas no discurso didático.

No caso em questão, cujo mundo/experiência era o Segundo Reinado século XVIII, sua sociedade, economia, política e religião, o primeiro procedimento foi fornecer aos alunos a dimensão estrutural da sociedade brasileira do século XVIII, tratando sobre seus atores e forças político-econômicas que dela faziam parte, buscando a desconstrução de verdade velada pelo espaço museológico. O intuito era proporcionar aos estudantes ligações históricas de maneira que pudessem compreender a História como um processo e não como um conjunto de fatos isolados.

À luz de nossa visita ao MHAM, alguns alunos contribuíram com suas respostas na 2ª pergunta do questionário e, posteriormente, com as intervenções em sala de aula.

Na sala, os homens da casa costumavam receber suas visitas e tratar de seus assuntos. Nela ficava um objeto de uso masculino chamado escarradeira, na qual cuspiam o fumo que mascavam. A sala de jantar era composta de uma mesa grande e muitas cadeiras, o que representava que as mulheres tinham muitos filhos. O sótão era o local onde os doentes eram colocados. Sala de atividades do lar, onde as meninas aprendiam os afazeres do lar (Brenna F. e Camila M. Turma 201).

A partir da observação dos alunos, enfatizamos as respostas da 2ª questão do questionário aplicado após a visita ao museu com o objetivo de analisar os diferentes pontos de vista sobre os espaços físicos do museu, com um debate bem interessante que proporcionou a reflexão sobre as permanências e rupturas com a nossa sociedade.

Trabalhamos em sala de aula questões como: saúde - a tuberculose era tratada como caso de doença endêmica no período do século XIX-XX; o fumo - hábito indígena, utilizado

como mercadoria trocada por pessoas, na condição de escravos; o casamento - questões de gênero, sexualidade e suas relações com as normas ditadas pela Igreja Católica<sup>15</sup>.

Outras respostas apontam para as relações construídas entre o universo social do período histórico e o atual, “o quarto da filha ficava próximo ao quarto dos pais, para que esse pudesse vigiá-la. O quarto do rapaz ao contrario, era isolado e, servia como quarto de hospedes, pois, o rapaz estudava fora e raramente estava presente” (Ângela Rodrigues, Bruna Moura, Fabíola Frazão Martins Turma 201).

Desta forma, a conexão entre passado e presente, a partir do recorte histórico, possibilitou questionamentos e problematizações. Entendemos que os processos ocorridos no passado culminaram em questões postas ainda no presente, pois segundo Rusen (2001, p. 66), “o passado só vem falar quando é questionado”, esse é o sentido da Consciência Histórica.

Assim, evitamos com o uso das novas linguagens a mera transposição didática do conhecimento acadêmico para a sala de aula, e contemplamos a Consciência Histórica. Colocamos o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, tendo um olhar crítico sobre o conteúdo e as fontes materiais, questionando os modelos sociais vigentes, desconstruindo documentos e narrativas oficiais, presentes no espaço museológico. Como bem trata a Foto 7.

**Foto 7 - MHAM**



Fonte: [www.cultura.ma.gov.br/portal/mham](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/mham)

<sup>15</sup> As relações de casamento, no Brasil durante o século XIX, representaram um sistema baseado na regulamentação da ordem social e política, de função procriadora, de relações de apadrinhamento, de atos permitidos ou proibidos, e modelo austero de espaço sexual ao tempo (dias santos, domingos, quaresma, gravidez, menstruação, etc.). (VAINFAS, 1992).

Outro ponto explorado foi o papel do negro na sociedade maranhense. No MHAM, transparece um sujeito sem identidade, sem resistência a escravidão, um objeto que pode ser separado e visto isoladamente em outro museu: Cafua das Mercês<sup>16</sup>.

Assim, como exemplo, foi feita a seguinte consideração sobre o negro/escravo: “Duas salas de visitas, sala de música, alcova, quarto de casal, escritório, porão, poço. O porão lugar onde ficava os escravos. Espaços destinados à família e os seus escravos (Adrielly, Ana Paula Costa, Erica Soares e Tássia Brandão. Turma 201)”.

Aqui nessa resposta podemos trabalhar as relações sociais a partir de uma sociedade escravagista e desconstruir a ideia de um escravo africano passivo a tal sociedade reconstruindo a história de nossos ancestrais como agentes históricos e participante ativo de uma sociedade, capaz não só de resistir ao sistema imposto, mas também de negociar sua vivência dentro dele, não sendo mais “predisposto” ao cativo, comparado ao nativo, mas dando explicações reais relacionadas às suas semelhanças a herança cultural com tradições europeias, que o valorizavam na economia mercantilista.

A visita ao MHAM, associada ao ensino da história local, proporciona ao aluno a sua inserção na comunidade da qual faz parte, criando sua própria historicidade e identidade, possibilitando analisar as relações de poder construídas dentro das próprias relações sociais, de modo a favorecer as particularidades.

Ao se trabalhar com a linguagem museológica no ensino de História, se desperta mais a atenção dos alunos, pois estas ferramentas dinamizam o processo de construção do conhecimento histórico, fazendo que tanto os alunos como o professor dialoguem, sobre o objeto de estudo, no caso a fonte histórica museal.

Nessa perspectiva, a relação entre museu, escola e História parte da concepção de que se faz necessário que a investigação, a restauração e a reconstrução da História e da cultura “guardada” no mesmo, não tenham por finalidade central, de acordo com Canclini (1997), almejar a autenticidade ou restabelecê-la, mas reconstruir a verossimilhança histórica e estabelecer bases comuns para uma reelaboração, de acordo com as necessidades do presente.

Questões como sociedade patriarcal, escravidão, mulher, sexualidade, cultura, educação, saúde, etc., podem ser tratadas e trabalhadas de forma inovadora, a partir de uma visita ao museu. Trabalhar os questionamentos dos alunos do Centro de Ensino Liceu Maranhense,

---

<sup>16</sup> Localizado no bairro da Praia Grande, é um espaço cultural destinado a preservação da memória afro no Maranhão. Neste espaço museológico encontram-se instrumentos do período da escravidão, objetos da cultura afro-maranhense, sobretudo do tambor-de-mina (indumentária, acessórios de indumentária e instrumentos musicais utilizados nos rituais religiosos da Casa das Minas, Casa de Nagô e outros terreiros do Maranhão), e uma valiosa coleção de arte africana proveniente de diversas regiões e etnia da África, a exemplo de grupos culturais como Bambara, Dogon, Senufo e outros.

acerca de suas interpretações sobre casamento, comportamentos sociais, mulher, escravidão, sexualidade, dentre outros, passa pela apropriação do historiador diante das metodologias e reinterpretações que a Nova História pontua.

Para Ângela Rodrigues, Bruna Moura, Fabíola Frazão (1º questão), alunas do Centro de Ensino Liceu Maranhense, turno matutino, turma 201, a importância do museu é dar acesso à história passada para as novas gerações, o que é importante, pois as mudanças bruscas de cultura causadas pela globalização podem gerar uma grande perda de conhecimentos, costumes e tradições.

Percebemos nas respostas das alunas e na prática pedagógica aqui apresentada questões relevantes sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno, forma de construir a identidade social na dimensão histórica a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito histórico, produtor do conhecimento e protagonista. Reconhece-se, assim, a importância do patrimônio cultural como aspecto fundamental para a análise e reflexão sobre a pluralidade cultural brasileira e maranhense, nas matrizes nacional, regional e local.

Dessa forma, mediar o senso crítico, o pensamento de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de relacionar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens (novas linguagens) são procedimentos que contribuem para a aprendizagem extracurricular e, sobretudo, para a construção da consciência histórica.

A visitação a museus, mediada pelo professor, segundo Schmidt e Cainelli (2004), pode dinamizar as aulas, tornando-as mais vivas, interessantes e vinculadas com a realidade atual. A visita ao MHAM procurou relacionar discussões teóricas e metodológicas e a análise das fontes, ou dos relatos dos visitantes, em sala de aula. Contribuiu, nesse sentido, para uma Educação Histórica centrada na produção de conhecimentos, e que rompe com as ideias de representação e recepção da cultura. A construção de uma crítica pelo próprio aluno e a sua aproximação com o contexto histórico abordado, em um processo de desenvolvimento da Consciência Histórica.

Por fim, cabe lembrar que o museu é espaço democrático e de construção de conhecimento. No entanto, o seu surgimento é atrelado, segundo Canclini (1997), ao patrimônio, sede cerimonial, o lugar onde é guardada uma história, onde se reproduz uma sociedade em que os grupos hegemônicos se organizaram, e vivenciaram uma determinada época, sobretudo passível de reinterpretações. Para o ensino de História nos dias atuais, é uma ferramenta importantíssima, que proporciona visibilidade ao saber histórico, e a possibilidade

de valorização da diversidade cultural no contexto escolar, com um pluralismo que dialogue com as novas linguagens contemporâneas.

Assim, entendemos que essa experiência pedagógica se insere nas práticas docentes relacionadas à diversidade cultural e, nesse sentido, constitui um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da História. Segundo os PCNs História:

A escola tem a possibilidade de trabalhar a questão da diversidade cultural e das novas linguagens. Uma pesquisa de campo dessa natureza concretiza essa possibilidade de forma que os alunos compreendam que o tema tratado está entrelaçado também com o contexto histórico, sendo o museu um espaço sociocultural responsável pela construção e reconstrução do conhecimento e da cultura. (BRASIL, 1999, p. 14).

É o ensino de História trabalhando a diversidade cultural de forma cidadã através da pesquisa.

### **3.2.3 A representação do negro no Liceu Maranhense**

A discussão sobre o racismo no Brasil é um tema recorrente nos movimentos sociais em prol da luta pela garantia dos direitos universais do homem, qual seja, a liberdade e a igualdade de direitos. No entanto, ainda é pouco abordada no contexto escolar e, embora ouçamos falas e discursos, oficiais e da comunidade, em prol de uma sociedade de direitos que garanta o combate ao racismo e ao preconceito, é muito raro presenciarmos práticas pedagógicas voltadas para essa realidade, no contexto da escola em geral, e da sala de aula em situações de aprendizagem.

Presenciamos, sim, no contexto escolar, a negação da discriminação racial, e são raros os sujeitos escolares que assumem a existência de preconceito, discriminação e racismo, visto existir um sentimento de que o racismo e a discriminação são fenômenos que só acontecem fora da escola, fora de casa ou somente com pessoas que não conhecemos (SCHWARTZ, 2010).

Pretendendo fazer uma análise sobre esses aspectos sociais no contexto escolar, a professora Iracema Sá e os alunos do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino Liceu Maranhense, no ano de 2016, desenvolveram um Projeto intitulado como “A representação do negro no Liceu Maranhense” de investigação/pesquisa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa através de entrevistas realizadas no período de agosto a setembro de 2016 sobre a representação do negro no cotidiano escolar, tendo como objetivo geral identificar os elementos históricos das culturas de matrizes africanas, a partir de um estudo sobre a situação dos negros na sociedade brasileira atual, destacando aspectos como a desigualdade social, a educação, a discriminação e a violência social. Como aporte, o projeto valeu-se da Lei

10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

O referido Projeto ressalta ainda que:

Em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura, música, culinária, dança e as religiões de matrizes africanas. (SÁ, 2016, p. 6).

O Projeto teve como metodologia, uma revisão de literatura, descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, por meio de entrevistas com alunos e professores no total de 166 alunos, das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio do turno vespertino e 15 professores, entre agosto e setembro de 2016, no Centro de Ensino Liceu maranhense, lócus da pesquisa. Foram feitas 20 perguntas através de entrevistas, sendo que elencamos três para análise e discussão direcionadas a diversidade cultural e novas linguagens.

As perguntas elencadas nas entrevistas foram as seguintes, tanto para professores quanto para alunos: 1º) Como é estudada a trajetória histórica do negro na sua escola? 2º) Em relação ao preconceito racial, você já sofreu algum tipo de preconceito racial nas redes sociais? 3º) Em relação à religiosidade negra, você conhece alguma prática religiosa dos africanos?

Sobre a primeira pergunta na entrevista: como é estudada a trajetória histórica do negro na sua escola? Respostas: 02 professores responderam que deve ser trabalhada no dia da abolição da escravatura, no mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra; 12 professores, como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto, e 01 professor, considerou que não deve ser estudada em nenhum momento. (SÁ, 2016, p. 13).

Fazendo uma análise sobre as respostas dos dois primeiros professores, percebemos que ainda trabalham na perspectiva da folclorização da cultura africana havendo pouco interesse por essa temática, fato que atribuímos à falta de conhecimento sobre tal questão, sobre a renovação historiográfica direcionada ao ensino de História, e a base legal pertinente a temática.

A renovação historiográfica para o ensino de História tem tido significativos avanços no campo dos estudos sobre a escravidão nas últimas décadas, que possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos para além da simples reprodução de informações, com a problematização do próprio conhecimento histórico escolar.

A intenção de trabalhar com o conceito de escravidão em sala de aula requer que seja considerada uma gama de representações sobre a temática que os alunos possuem, e que o professor não deve desconsiderar. A escola é um ambiente de diversidade cultural, e o ensino

de História construtivo implica colocar em prática estratégias que mostrem, instiguem e desenvolvam a capacidade crítica e social dos educandos sobre o conhecimento histórico do passado e do presente, levando-os a refletir sobre o futuro.

O sucesso dessa ação exige que professor envolva o aluno em uma dinâmica de aprendizagem que o aproxime da sua história de vida e de seus antepassados, de suas lutas, conquistas, construções, interações e buscas por uma sociedade mais consciente e justa.

Em outra análise, sobre as respostas dos doze professores, percebemos mais familiaridade com os debates atuais, e certa convicção de que a interdisciplinaridade pode contribuir para o desenvolvimento de temáticas como essa.

Nos PCNs pode se ler que:

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e dependem de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre os grupos sociais tem gerado “atitudes de identificação”, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (BRASIL, 1999, p. 23).

Observa-se a centralidade de ações educativas voltadas à questão de combate ao racismo e discriminação de qualquer natureza, como mecanismo de atendimento aos princípios básicos e fundamentais da consciência política e histórica, com o fortalecimento de identidades e de direitos sociais e culturais.

Sobre o professor que afirmou que o tema não deve ser estudado nunca, entendemos que a formação dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação, e que o professor que não é responsável por sua formação acaba assumindo um papel de neutralidade dentro do contexto escolar, como foi visto na resposta acima.

Sobre a segunda pergunta da entrevista: em relação ao preconceito racial: já sofreu algum tipo de preconceito racial nas redes sociais? 17 alunos responderam que sim, e 115 alunos e 12 professores, não; conhece alguém que já sofreu essa atitude nas redes? 91 alunos e 11 professores responderam que sim, 58 alunos deram respostas negativas.

A internet, e o uso das redes sociais atingiu o contexto educacional de muitas maneiras. De seu potencial como ferramenta de aprendizagem, poucos duvidam, a questão agora é saber como usar, efetivamente, tal tecnologia, e aproveitar plenamente as novas oportunidades criadas para promover as experiências de aprendizagem positivas, e de combate a veiculação de preconceitos e formas de discriminação.

Estamos rodeados de tecnologias e seus usos e recursos tecnológicos devem servir como uma ferramenta que venha nos ajudar a resolver ou minimizar as questões do cotidiano e do contexto escolar, potencializando possibilidades de comunicação e informação e alterando as relações entre as pessoas.

Nesse sentido, os PCNs, relatam que:

Frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas, urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos. Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo. (BRASIL, 1999, p. 12).

É importante que professores e alunos aprendam a articular teoria e prática para que possamos perceber os mais diversos meios das tecnologias e a importância de avançarmos como comunidade escolar. Dessa maneira, o uso da tecnologia vem proporcionar a todos uma nova forma de pensar e de se transformar, diante desse mundo globalizado.

Neste cenário brasileiro, no qual as atitudes discriminatórias demarcam presença, convém atentarmos que a percepção da manifestação de atitudes discriminatórias ocorre entre percentual considerável dos alunos dessa amostragem.

Outra questão respondida, a terceira pergunta da entrevista direcionada a alunos e professores foi: em relação à religiosidade negra, você conhece alguma prática religiosa dos africanos? 55 alunos e 12 professores responderam que sim; 89 alunos e 01 professor responderam que não. Quais? 46 Alunos e 10 professores responderam: Candomblé; 15 Alunos e 5 professores, Umbanda.

A religião de matriz africana ainda é vista no contexto escolar de forma preconceituosa, baseada principalmente nas entrelinhas do livro didático, em que aparece muitas vezes de forma ilustrativa, secundária e pouco positivada.

Segundo Ferreti (2005), denomina-se cultura afro-brasileira o conjunto de manifestações culturais do Brasil que experimentou algum grau de influência da cultura

africana desde os tempos do Brasil Colônia até a atualidade, ainda que mescladas a matrizes europeia e indígena.

São muitos os exemplos dessas influências culturais africanas no Brasil atual, e não cabe aqui discorrer a respeito. Apenas como registro, os exemplos são fartos em aspectos como: música, religião, culinária, e festas populares.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de um povo, acontecendo em espaços formais e informais, e é papel da escola e da sociedade como um todo, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Ampliando, por meio da educação, o conceito de cidadania.

Dessa forma, a diversidade cultural envolve também a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, nota-se a ausência da discussão sobre o tema religiosidade de matriz africana, contribuindo para um preconceito velado. Os vários segmentos da sociedade que compõem o espaço escolar ainda desenvolvem atitudes de intolerância e preconceito, resultando no discurso da hegemonia das religiões judaico-cristã e produzindo certa invisibilidade de outras matrizes religiosas. Tais práticas reforçam a indiferença de alguns educadores diante da presença de crianças e jovens que vivem nesse contexto religioso e que muitas vezes se sentem intimidados em falar o nome da religião as quais pertencem.

Na década de 1990 surgiu uma nova historiografia sobre o tema escravidão. Autores de uma vertente revisionista, tais como Silvia Hunold Lara e Joao José dos Reis, trouxeram uma perspectiva que retoma a subjetividade, a fala, a memória, colocando os africanos e afrodescendentes como protagonistas de suas próprias histórias. Essa vertente critica a coisificação e vitimização do escravo, e propõe que a escravidão seja compreendida como uma relação de negociação e resistência de todas as partes envolvidas.

A Lei n. 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas referentes às religiões componentes da sociedade brasileira. A referida lei visa o reconhecimento por iguais direitos sociais, civis, religiosos, culturais e econômicos e a valorização da diversidade por meio da mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras, respeitando-as em todos os aspectos, como: características físicas e religiosidade, comumente associadas a apelidos e piadas racistas. Esse respeito também se constitui em forma de combate ao mito da democracia racial na sociedade brasileira, questão especialmente próxima dos profissionais da área de História.

É importante olhar para dentro da escola e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados. O ensino de História tem por objetivo mostrar os valores da diversidade como construção humana, que suscite discussões acerca de princípios históricos, culturais e sociais constitutivos das diferenças. Nesse sentido, cabe a experiências pedagógicas como essa, a tarefa de apresentar perspectivas que proponham aproximar o conteúdo escolar com a realidade encontrada nos dias atuais, podendo abordar temas outros, que envolvam aspectos relacionados.

Utilizando as pesquisas teóricas relacionadas ao tema e os dados das entrevistas ocorridas durante os meses de agosto e setembro de 2016 no Centro de Ensino Liceu Maranhense, os alunos através de uma peça teatral, consoante nos esclarece a Foto 8, apresentaram um breve histórico da situação dos negros, destacando a religião, a desigualdade social e educacional, a discriminação, a violência e a falta de oportunidades para uma vida melhor em uma sociedade contemporânea, questões que ainda afetam as populações negras e afrodescendentes em nosso país.

**Foto 8 - Peça teatral**



Fonte: Arquivo Liceu Maranhense.

A peça teatral, segundo Sá representou:

Uma forma de valorização das múltiplas formas de conhecimento dos afros brasileiros, que nem sempre estão presentes na escola, principalmente os saberes cotidianos, e que com a peça pôde ser socialmente construídos pelos alunos, suas experiências, enfim, a realidade em que estão inseridos (SÁ, 2016, p. 17).

A diversidade cultural possibilita um ensino aprendizagem mais significativo, ainda mais se incrementado com pesquisa de campo na escola e produção de conhecimento relacionado à constituição de uma Educação Histórica resultando em uma Consciência Histórica.

Como conclusão da pesquisa realizada pelos alunos, os mesmos chegaram a seguinte conclusão, segundo Sá:

Embora alunos e professores negue a existência do racismo na sociedade e no ambiente da nossa escola, é importante abordar a temática em sala de aula, visando combater o preconceito racial, pois no nosso questionário encontramos um aluno que respondeu com total desprezo as questões sobre o negro, parecia que não tinha respeito pelos alunos negros e descendentes. Daí reafirmamos a relevância nas práticas docentes sobre o processo de construção de uma autoimagem positiva para os alunos negros (SÁ, 2016, p. 17).

A escola é um local privilegiado para aprender sobre diversidade cultural e novas linguagens, e aprende-se tanto por meio dos livros e do professor, como na convivência com a comunidade escolar e suas diversas culturas, é importante, nesse diálogo com a legislação pertinente ao tema, à busca de relações com o presente, na tentativa de aproximar o conteúdo com a realidade encontrada nos dias atuais, podendo abordar temas como exclusão social, ações afirmativas, preconceito, sobretudo inserir esses conteúdos de história e cultura africana e afrodescendente problematizando-os e conseqüentemente construindo conhecimentos pautados em uma Consciência Histórica.

Os PCNs de História trazem como um dos temas transversais a pluralidade cultural:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo, voltado para a cidadania uma vez que tanto a desvalorização cultural-traço bem característico de país colonizado-quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação. (BRASIL, 1999, p. 21).

Entendemos que o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem e tem a responsabilidade de conduzir a turma para quebrar preconceitos e construir identidades, trabalhando temas relacionados às experiências narradas até aqui. O negro como protagonista, e não apenas como escravo pode resgatar e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, considerando todo o contexto em que cada escola está inserida.

Entendemos ainda que as relações entre diversidade cultural e prática docente, constituem um aspecto importante no processo ensino aprendizagem na disciplina História.

Assim, segundo Brasil (1999) por meio das diretrizes dos PCNs de História, a escola tem a possibilidade de trabalhar a questão da diversidade cultural, e atividades fora da sala de aula potencializam a compreensão dos alunos de temas como esse, profundamente arraigados no contexto escolar, espaço sociocultural responsável pela construção e reconstrução do conhecimento e da cultura.

A Lei nº. 10.639/2003 é o ponto de partida e de chegada de uma luta histórica da população negra para que seja respeitada frente aos outros povos. Em sala de aula, contribui para a ruptura de um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional, razão para que seja compreendida como um estímulo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

## **4 - O BLOG COMO REPOSITÓRIO VIRTUAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Este capítulo tem por objetivo fazer considerações acerca do artigo intitulado “Weblog e aprendizagem: o uso do Blog ‘Construindo HST’ como dispositivo dialógico de mediação na disciplina História do Maranhão – século XVII no Centro de Ensino Liceu Maranhense – São Luís/MA”, apresentado no II Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, promovido pela UFMA em 2017 e no 3º Simpósio Eletrônico Internacional de ensino de História, acessado em <http://simpohis2017.blogspot.com.br/> sendo umas das práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Ensino Liceu Maranhense e sobre a organização e da utilização do blog inovarhistoria como produto dissertativo, bem como apresentar sua utilização como um ambiente virtual de aprendizagem, mediando práticas pedagógicas de professores, proporcionando competência e valores necessários para fazer História, utilizando o conhecimento como ferramenta de intervenção social, de visão crítica de sua realidade local e mundial, e de favorecimento da autonomia digital.

### **4.1 O Blog como ferramenta de ensino aprendizagem virtual**

A sociedade no século XXI tem vivenciado grande avanço das Tecnologias da informação e comunicação (TICs), visto que as crianças e os jovens são os mais fascinados por essa tecnologia, pois sabem operar computadores melhor do que muitos adultos. Assim, observamos que estamos rodeados de tecnologias e seus usos e recursos tecnológicos devem servir como uma ferramenta que venha nos ajudar a resolver as questões do cotidiano, potencializando possibilidades de comunicação e informação e alterando as relações entre as pessoas.

Assim, é necessário que haja uma educação relacionada com a cidadania e intermediada por tecnologias. As pessoas agem a partir de trocas culturais, modificam a si mesmas, aos outros e a natureza, interagem o tempo todo.

A utilização dos meios tecnológicos na escola tem um papel significativo no processo ensino-aprendizagem, ajudando a criar ambientes descentralizados, tornando o aluno construtor de conhecimento. A Internet possibilita que sejamos não apenas expectadores, mas doravante autores. Essa forma inovadora de comunicação interliga milhões de pessoas de forma instantânea e possibilita a troca de informações, de forma rápida e conveniente.

Prennsky (2001), escritor estadunidense e pesquisador da educação, criam os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” para apreender a relação entre jovens e adultos a partir do surgimento da internet. Nativos digitais são aquelas pessoas que já nasceram imersas

nas novas tecnologias e que possuem bastante fluência na linguagem digital, seja no uso do computador, da internet, e das mídias digitais; já os imigrantes digitais são aquelas pessoas que estão aprendendo a lidar com essas ferramentas virtuais, como os professores em sua maioria. São esses sujeitos que podemos presenciar na escola.

As novas tecnologias e uso da internet no contexto escolar permite trazer os conteúdos de forma mais ágil e devolvê-los de novo ao cotidiano, possibilitando a interação entre alunos e professores.

Sendo assim, os blogs surgem no campo educativo como uma ferramenta pedagógica virtual, promovendo grupos de discussões interativos, em que o diálogo é apresentado por meio de hipertexto, diários de bordo, portfólios, dentre outras possibilidades, de acordo com a temática.

No campo escolar, pensado aqui como espaço de valorização da diversidade cultural e das novas linguagens, a internet é um recurso pedagógico primordial, direcionado principalmente a pesquisa, mas também ferramenta de construção de conhecimento, quando empregada com a finalidade de trocar informações eletrônicas por meio de chats, blogs, fóruns de discussões, Messenger, e-mails, Facebook, ou seja, pode proporcionar ao aluno certa autonomia em relação ao conhecimento que constrói, e também divulga.

Segundo Tajra:

[...] apesar de estar em grande expansão na área empresarial, a maior parte dos serviços da Internet estão voltados para a área educacional, pois é um excelente canal de comunicação acessível, veloz e que traz muitos benefícios para a educação, tanto para o professor como para o aluno, pela facilidade das pesquisas e pela possibilidade de troca de experiência entre os mesmos (TAJRA, 2000, p. 48).

A construção do blog Construindo HST nasceu particularmente da necessidade de relacionar o “mundo” vivenciado pelo aluno, a sociedade da informação, e o ensino de História. Uma vez que, na sociedade da informação, faz-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades e competências para com as tecnologias da informação e comunicação, não apenas para a prática social, mas doravante para o mundo do trabalho.

O planejamento para o desenvolvimento dessa prática pedagógica em sala de aula teve como sujeitos os alunos do 2º ano do ensino médio do Centro de Ensino Liceu Maranhense, da turma 202 e ocorreu da seguinte maneira, e com os seguintes tópicos: conteúdo, metodologia, recurso e avaliação. O conteúdo ministrado, direcionado ao 2º ano do ensino médio, foi: “A chegada dos portugueses em terras ameríndias”, e teve os seguintes objetivos: analisar a chegada e as dificuldades dos lusitanos em terras ameríndias; relacionar e comparar

as diferenças sociais, políticas, econômicas e religiosas entre as sociedades ameríndias e as sociedades europeias; e identificar e analisar modos de vida dos ameríndios. Uma das formas para avaliar o cumprimento de tais objetivos foi à análise dos comentários postados pelos alunos no blog.

Feito o planejamento, apresentei em sala de aula o blog, sendo que de forma ingênua ou querendo que os alunos fizessem parte também da administração do blog, acabei divulgando a senha de acesso ao mesmo, o que posteriormente me resultou em um primeiro contato com o crime virtual, ainda não muito conhecido à época, 2011. Essa experiência nada agradável suscitou uma reflexão sobre a prática como professora e, claro, também compõe o universo das experiências pedagógicas.

Muitos alunos desconheciam essa ferramenta pedagógica, outros já eram nativos digitais. O ano era 2011, 1º primeiro bimestre escolar, e poucos tinham computador ou celular com acesso à internet, ou sabiam manusear o blog. Diante dessa situação, organizei e entreguei aos alunos cópias impressas da carta de Pero Vaz de Caminha, para que, em dupla, pudessem analisá-la e, posteriormente, postar os comentários no próprio blog, na escola, que tinha wi-fi livre, ou em casa.

A carta de Pero Vaz de Caminha rendeu muitos comentários postados, revelando que aquele aluno que pouco participa em sala de aula, por motivos pessoais, como vergonha, ou uma cultura de ser apenas receptor de informação, pode se colocar como protagonista, dentro do ambiente virtual.

O importante é que o estudante e professor sejam estimulados a fazer parte de um espaço virtual de referência, que disponibilize o que é feito em sala de aula, equilibrando o melhor do presencial em sala de aula e o melhor do espaço virtual, gerenciando a aula, integrando o que é feito pelos alunos quando estão juntos e fazendo que o processo de aprendizagem continue quando eles não estão mais juntos, pois a internet auxilia, mas sozinha não dá conta da complexidade do aprender hoje, ou seja, do estudo em grupo, da leitura, do estudo em campo com experiências reais..., sem contar, é claro, o papel do professor. Sendo assim deixei em aberto a possibilidade de interação no blog poderiam postar os comentários de forma individual ou com seus pares.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), uma nova concepção de documento histórico implica a desconstrução de determinadas imagens canonizadas a respeito do passado, ajudando a tirar o aluno de sua passividade e reduzindo a distância de sua experiência e de seu mundo em relação a outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático.

A luz desse documento, alguns alunos postaram que:

Em 1500, numa expedição liderada por Pedro Álvares Cabral os portugueses chegaram ao Brasil e logo se depararam com um povo de características diferentes das suas, que equivocadamente os denominaram índios, por apresentarem características semelhantes à população da Índia. (GLEYSON; TURMA 202/MAT., 2011). (Postagem 01).

Percebemos nessa postagem que houve uma atividade relacional, envolvendo o conteúdo curricular com o saber histórico. Propunha-se uma análise sobre a situação abordada pelo documento, relacionando-a com os personagens e sujeitos históricos representados: o objetivo era a construção de uma crítica pelo próprio aluno e a sua aproximação com os contextos históricos abordados.

Os PCNs salientam que o aluno deve criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção, possibilidades potenciais do documento em questão. (BRASIL, 1999).

Cabe observar que a utilização do documento histórico em sala de aula, e o documento virtual, não “substitui” o professor, que tem papel mediador nesse processo de construção do conhecimento.

Outro comentário postado foi:

Pero Vaz de Caminha foi um escrivão responsável pela descrição do “achado” em terras brasileiras por meio de uma carta ao réu Dom Manuel. Em uma de suas colocações ele ressalva o estranho modo de nudez apresentado pelo povo apenas acompanhado por uma extraordinária pintura, além do interesse em troca seus arcos e setas por carapuças e outras coisas lhes dadas (Postagem 02. INGRID NAZÁRIO; TURMA 202/MAT., 2011).

Nesse contexto, nos PCNs pode-se ler que:

O ensino de História, em consonância com a diversidade cultural e o uso das novas linguagens, deve situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. (BRASIL, 1999, p. 75).

Percebemos na análise postada pela aluna que há certa ironia na palavra “achado”, o que remete à ideia de que quando aqui os portugueses desembarcaram já existia um grupo social, com suas características culturais, religiosas, econômicas..., e que houve um encontro de culturas distintas e, em decorrência, certo estranhamento em relação ao “outro”.

Outra postagem evidencia as relações sexuais entre portugueses e nativos, tratadas de forma irônica, mas que transparece certa compreensão do documento:

Em síntese Pero Vaz de Caminha não só percebe a fácil interação indígena com os desconhecidos, mas também a inocência que o povo tinha em mostrar o corpo descoberto como se fosse o próprio rosto. Ele só não disse se eles pegavam as indígenas... ha há ha, com certeza! (Postagem 03. TAYRO BARBOSA, TURMA 202/MAT., 2011).

Dessa maneira, para os PCNs:

Na história, vista com um processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções de problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delinea os movimentos da transformação histórica. (BRASIL, 1999, p. 70).

Ou seja, percebem-se nessas postagens/ comentários postados que o aluno observou, no contexto da carta, as entrelinhas de um contato ingênuo dos nativos com os portugueses, e sua possível dominação, e que essa aproximação resultou em possíveis relações sexuais posteriores.

Dessa forma, o blog Construindo HST, ancorado no ensino de História e nas novas linguagens, possibilitou a atuação do aluno como sujeito histórico, proporcionando competências e valores necessários para fazer história, utilizando o conhecimento como mecanismo de intervenção social, proporcionando habilidades como pesquisar, compreender textos, ter autonomia digital e visão crítica.

O uso de documentos, associado à história local, proporciona ao aluno a sua inserção na comunidade da qual faz parte, criando sua própria historicidade e identidade, em uma articulação entre história local, nacional e universal.

Dessa forma, a partir do 2º segundo bimestre de 2011, utilizamos outro documento, gênero carta, como material didático para o blog. Trata-se da carta remetida por Dom Felipe III, rei da Espanha, e de Portugal, bem como de todas suas colônias, no período histórico conhecido como União Ibérica (1580-1640) ao governador do Brasil, Gaspar de Sousa, ano de 1612-1615<sup>17</sup>.

O planejamento para o desenvolvimento dessa prática pedagógica em sala de aula teve como sujeitos os alunos do 2º ano, turma 202, do ensino médio do Centro de Ensino Liceu Maranhense, e ocorreu da seguinte maneira, e com os seguintes tópicos: conteúdo, metodologia, recurso e avaliação. O conteúdo ministrado, direcionado ao 2º ano do ensino médio, foram: As mudanças territoriais e administrativas do Brasil século XV-XVII, a União

---

<sup>17</sup> Ver: Mariz; Provençal (2007, p. 203-207).

Ibérica (1580-1640) e sua relação com as invasões francesas no Maranhão durante o período colonial e A Batalha de Guaxenduba no MA (1615).

A metodologia desenvolvida com os alunos foi a de trabalhar o conteúdo primeiramente sobre a União Ibérica (1580-1640) identificando as mudanças territoriais e administrativas na América portuguesa e no Maranhão durante o período colonial; relacionando a União Ibérica com as invasões francesas no Maranhão e compreendendo a Batalha de Guaxenduba, travada no Maranhão em 1615, entre portugueses e franceses, posteriormente a intervenção em sala de aula, e por fim as postagens feitas na própria escola para quem tinha celular ou em casa para os que tinham computador, a atividade em pares segue a teoria de Vygotsky (1984) que aponta que o par mais experiente exerce um importante papel no desenvolvimento na aprendizagem auxiliando na resolução de problemas que a criança ou adolescente não consegue, de forma autônoma, solucionar.

O recurso utilizado foi à carta remetida por Dom Felipe III, rei da Espanha, e de Portugal, impressa e distribuída aos alunos em dupla, e também o livro didático adotado na escola, que trazia o conteúdo sobre a União Ibérica (1580-1640), mas sem nenhuma relação com a História do Maranhão nesse período abordado.

A avaliação dessa atividade foi feita a partir dos comentários postados e acessos feitos ao blog, sendo que no blog estava postado todo o material trabalhado em sala de aula.

Para identificar se os objetivos dessa prática pedagógica foram alcançados analisei os comentários postados no blog, como por exemplo:

**Construindo a História disse...** Nesse texto do Rei Felipe III ao Governador geral do Brasil D. Gaspar de Souza, relata a expulsão dos Franceses no Maranhão em 1615, e a inserção que há do Brasil – Colônia na União Ibérica em 1580-1640. Nesta carta, o Rei da Espanha manda ordens de expedições irem as Terras do Maranhão para a expulsão dos franceses dessas terras; e também para ganhar a confiança dos nativos dessa região, tudo isso visando o poder e o fortalecimento da região. O objetivo era tentar ganhar a amizade dos índios e conquistar a confiança do líder português, para se beneficiarem (Postagem 1-ISADORA PASSOS; SAFIRA SOUSA; INGRID ISABELA, TURMA 202. MATUTINO).

Nessa postagem podemos identificar que as alunas fazem uma análise da carta a partir do contexto local, quando há a iniciativa por parte da coroa espanhola de realizar amizade com os nativos locais a fim de fortalecer o poderio territorial na região, no contexto da expulsão dos franceses do Maranhão.

Os PCNs História, em suas competências e habilidades, representação e comunicação, apontam para as seguintes recomendações:

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. (BRASIL, 1999, p. 28).

Assim relacionando à história local com a nacional de forma crítica os alunos puderam perceber de forma indireta a construção da Educação Histórica, quando explora a fonte (escrita e oral) articulada à teoria, à Consciência Histórica. Assim, as práticas pedagógicas são construídas e reconstruídas no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, a ação e reflexão, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento aos desafios de seu trabalho cotidiano.

A carta do Rei da Espanha conta o período em que no Maranhão, chegaram expedições, com Jerônimo de Albuquerque e vários outros homens com o intuito de expulsar os franceses, que haviam invadido essas terras e se instalados por cerca de três anos. Mesmo os franceses tendo ao seu lado índios e soldados armados, não conseguiram impedir que o objetivo das expedições fosse concretizado, portanto foram expulsos. Após a retirada dos franceses, os que participavam da expedição tentaram amizade e confiança dos índios e do líder português, visando, adquirir poder a essa região, e assim beneficiando-se. (Postagem 2 - AMANDA DRUMONT; CARLOS VERAS; MATHEWS CHAGAS; RODRIGO COSTA, TURMA 202. MATUTINO).

A relação da carta de origem espanhola narrando um conflito local demonstra que houve uma relação crítica construída pelos alunos e com propriedade proporcionando meios que estabelecem a relação do seu tempo com outros espaços, ampliando a noção de História local.

O uso do blog permitiu essa relação com uma grande familiaridade (por parte de alguns alunos) e isso tem incomodado os professores que ainda não conseguiram descentrar-se da sala de aula tradicional. Assim como é difícil para os alunos viver situações escolares que julgam chatas e sem sentido, como a aula expositiva, os professores também têm dificuldades em alterar o que tradicionalmente é praticado no contexto educacional: o professor ensina e o aluno aprende.

Sendo assim, os PCNs História revelam que:

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o

alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. (BRASIL, 1999, p. 22).

Assim, entendemos que novas formas de ensinar e aprender no contexto escolar resulta em renovações teórico-metodológicas no âmbito do ensino de História e das novas concepções pedagógicas. O uso escolar do documento, associado ao uso das novas linguagens virtuais, possibilita ao aluno uma atitude ativa na construção do saber e na resolução de problemas de aprendizagem no mundo virtual.

Noutra postagem:

**Construindo a História disse...** A carta relata, primeiramente, a saída de Jerônimo de Albuquerque e os homens mandados por ele Do Rio Grande até Pereira (primeira barra do MA). Após tal acontecimento, relata-se o choque que houve entre seus homens e os franceses a tréguas das terras do MA. Os franceses, apesar de estarem acompanhados por índios e soldados armados, não foi capaz de vencer a batalha o que o custou a morte de muitos. Na carta, o Rei Felipe III da Espanha cita as descobertas que fizeram após se assentarem em terra firme. Afirmavam a presença dos franceses a mais de três anos em amizade com os nativos e, portanto há o interesse do mesmo, o que ordena o Rei Felipe III. (Postagem 3-AMANDA LARYSSA; JULIANA ROLIM; LARISSA ALVES).

Na postagem acima enfatizamos a relação que os alunos fazem uma vivência experimentada em reflexão, narrando que o Rei Felipe III da Espanha, tem interesse em explorar a terra a partir do interesse e da fixação dos franceses na mesma.

Esse processo relacional com o documento histórico requer, além da conscientização de uma nova realidade, a formação dos alunos considerando novas necessidades culturais, sociais e econômicas. As reflexões acerca do documento operam por meio da relação entre os seus autores e o contexto histórico de produção.

Nesse contexto, os PCNs História afirmam que:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. (BRASIL, 1999, p. 22).

Entendemos que nenhum documento fala por si, e que a análise de documentos diversos é parte fundamental no ensino de História. Recorrendo novamente aos PCNs História uma das recomendações pedagógicas é: situar as diversas produções da cultura, as linguagens, as

tecnologias, posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, 1999, p. 28).

Percebemos que a análise dos alunos, do documento, por intermédio do uso do blog, proporcionou um espaço de comunicação, e uma situação relacional, em que expressaram a experiência da sua própria aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interação social, com os seus colegas de turma, com o professor e com outros indivíduos. A escrita no blog remete a representação do destinatário, a situacionalidade (acesso direto a fontes de informação), contextualização, interdisciplinaridade, e a intencionalidade do ato comunicativo, bem como a coautoria.

Outra potencialidade do uso das novas linguagens e, conseqüentemente, do blog, está na familiaridade dos alunos com a rede mundial de computadores e seu vocabulário, como: navegação, endereço na internet, site, blog, postar, comentário, pesquisar, editar, blog, login, e-mail, post, link, etc.

Dessa forma, com a utilização de documentos, dentro do ambiente escolar, foi possível coadunar a realidade vivenciada pelos alunos, pautada em uma sociedade da informação, com o ensino de História. Tomando como exemplo essa experiência pedagógica, a partir da utilização de fontes primárias de pesquisa, e do blog, fonte virtual, como instrumento e objeto de comunicação e coautoria, e do professor, aqui no papel de mediador, organizando, intervindo e orientando os alunos, de forma que foi possível desenvolver novos níveis de conceitualização sobre a disciplina História, visto que a História como disciplina também deve acompanhar os avanços tecnológicos.

Em síntese, temos no uso de um blog pedagógico a possibilidade de mediação no processo ensino-aprendizagem, haja vista seu caráter comunicacional, relacional, sendo uma ferramenta pedagógica virtual, que contribui no aspecto da produção textual, sobretudo, pelo favorecimento da autonomia digital.

Segundo esse entendimento, está presente a percepção do papel do professor para além da responsabilidade pela organização e emissão de conceitos prontos e acabados, vazios de significados.

Pois, segundo Moran:

Ensinar e aprender exige hoje, mas flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdo fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nos e conseguir integrá-la dentro da nossa mente e da nossa vida. A

aquisição da informação, dos dados, dependera cada vez menos do professor as tecnologias podem trazer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor- o papel principal- é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2008, p. 109-228).

Fica claro que os processos de ensino aprendizagem hoje estão fortemente marcados pelo uso das TICs. O uso do blog pedagógico pode incentivar a construção de conhecimento no início do século XXI. A internet, no contexto educacional, tem servido como uma ferramenta de aprendizagem por meio da facilitação da procura de fontes de informações no mundo exterior, colocando-os no contexto da vida real, pois os hábitos do mundo de hoje mudaram e os alunos modificaram suas rotinas diárias, comunicando-se sem barreiras, muitas vezes preferindo as mensagens virtuais e não mais o espaço físico da sala de aula.

Assim, o ensino de História para a diversidade cultural e as novas linguagens é um processo em construção, pois experimenta diferentes momentos no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, as finalidades de seu ensino e aos métodos que devem ser empregados, no caminho de uma educação histórica que produza conhecimentos de forma presencial ou virtual, no processo de fazer, de construir a História.

As tecnologias da informação e comunicação proporcionam ao aluno possibilidades habituais de seu uso, através da construção de um texto, do ato de pesquisar, relacionar informações e conhecer culturas diversas, dentre outras possibilidades. No entanto, cabe ao professor mediar o mesmo em suas pesquisas, envolvendo o conteúdo da sua disciplina, pois, os nossos alunos, nasceram dentro desse ambiente virtual e tecnológico, e tendo muitas vezes mais facilidade técnica do que nós, o professor passa a ser o mediador da construção de conhecimento diante de tal ferramenta.

O professor deve ter uma constante reflexão sobre sua prática, sendo conforme Pimenta (1999) um professor crítico e reflexivo, assim através de minha reflexão sobre a experiência de ter passado a senha de acesso do blog aos alunos do 2º ano do Centro de Ensino Liceu Maranhense, durante o período de férias com o objetivo dos mesmos também contribuírem com postagens de textos e vídeos, sobre São Luís, (atividade em anexo), o resultado foi uma imagem pornográfica na pagina inicial do mesmo, o que acarretou a remoção do blog do ambiente virtual e constrangimento diante dos alunos e escola e durante um tempo um afastamento das práticas pedagógicas virtuais.

Essa experiência me fez refletir sobre os caminhos que as novas linguagens virtuais podem levar não apenas professores, mas também alunos à incerteza, ou ao crime virtual sem nenhuma noção sobre suas consequências e malefícios, sendo de suma importância um

mediador, pois, os nossos alunos, nasceram nesse ambiente virtual e tecnológico, tendo muitas vezes mais facilidade técnica do que nós, mas não a responsabilidade efetiva e crítica assim o professor passa a ser o mediador da construção de conhecimento diante de tal ferramenta.

Pensando nessa configuração é que nos propomos a alocar essas práticas pedagógicas em um blog pedagógico com o objetivo de tornar mais próximo essa realidade virtual dos professores.

#### **4.2 O blog Inovar História como repositório virtual das práticas pedagógicas dos professores de História do Centro de Ensino Liceu Maranhense**

O blog Inovar História está disponível para acesso pela Internet no endereço <https://inovarhistoria.blogspot.com.br> e foi criado por meio do *Blogger*, plataforma gratuita de blogs do *Google*, que é uma ferramenta ideal para quem está iniciando no mundo dos blogs. Além de ser fácil de navegar e administrar oferece a hospedagem e diversos recursos que permitem ao usuário criar seu blog e personalizá-lo, de acordo com suas necessidades.

Segundo Brazão (2008), a estrutura do *blog* é definida por um conjunto de texto e imagem, podendo ainda incluir som e animação, permanentemente renovados; os *blogs* são organizados em função do tempo – pela ordem cronológica reversa, as últimas atualizações surgem na parte superior da página e as mais antigas logo abaixo. Junto ao bloco do texto esta sempre a data de publicação, informando o leitor do momento da edição. A funcionalidade esta orientada no sentido de facilitar a produção de textos de modo a garantir a interatividade com os leitores.

Pode ser utilizado por qualquer pessoa e torna-se uma interessante opção para professores criarem sites ou blogs e trabalhar com seus alunos. O blog *Inovar História* reuniu práticas pedagógicas de professores de História do Centro de Ensino Liceu Maranhense, algumas exploradas nesse texto, como trabalhos/projetos envolvendo diversidade cultural e novas linguagens no ensino de História. Há ainda, textos acadêmicos, como por exemplo, o artigo do professor Adriano Pinheiro, publicado no Jornal *O Estado do Maranhão*, em 10/08/2013, intitulado “Família: uma abordagem histórica”, que pode ser utilizado em sala de aula, trabalhando com a temática “gênero e família”, além de vídeos, fotos, e links para outros blogs e sites de História. O blog comporta ainda links para sites dedicados ao ensino de História, como da professora mineira Joelsa Ester Domingues, endereço <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/>, Mestre em História Social pela PUC-SP, que trata sobre experiências profissionais, oferecendo dicas de aula, roteiro de estudos, reflexões e informações atualizadas sobre o campo da História e seu ensino.

### 4.3 Página inicial do aplicativo *blogger*

O blog tem entre outras vantagens a possibilidade de publicação gratuita da informação, com a postagem de imagens, links e vídeos. A plataforma <https://www.blogger.com> é gratuita e facilmente acessada através da página (domínio) do *Google* ou de outro endereço eletrônico. Fazendo o *login* por meio de uma senha ou palavra chave o usuário pode começar a construir seu blog, assim como nos mostra a Figura 1.

Figura 1 – Tela de site de criação de um blog



Fonte: <https://www.blogger.com/about/>

O título do blog tem que apresentar a temática a ser desenvolvida pelo usuário, ou seja, um público alvo específico, e o título deve ser atrativo, demonstrando o seu objetivo. O responsável pela alimentação do blog deve ter uma frequência de postagens a fim de garantir que seus leitores tenham interesse de acessar, conforme o período das postagens. A URL é o endereço em que a *post* ficará disponível. A Figura 2 apresenta a tela de criação de um blog.

A rapidez de construção e atualização – os editores disponibilizados pelos próprios servidores que alojam os *Weblogs* – permite a construção, visualização e publicação imediata da página.

A partir dessa perspectiva construtivista é que entendemos o uso do blog como produto, ou seja, uma ferramenta que usada por nós de forma colaborativa podendo ser disseminador

de linguagens e aprendizagens em ambientes *online* que promovem a aprendizagem com liberdade e autonomia, num processo de construção histórica cidadã.

Figura 2 – Tela de endereço do site blogger



Fonte: <https://www.blogger.com/about/>

No tópico endereço, o usuário deve criar um endereço para seu blog, o que pode demorar um pouco, por não poder coincidir com o nome escolhido por outro usuário. O título também não pode possuir acento e, sobretudo, ser de fácil memorização. Por fim, escolhe-se o modelo, que pode ser alterado a qualquer momento, conforme a Figura 3.

O blog é um *site* eletrônico que tem como característica a atualização rápida através das postagens, que podem ser incrementadas por meio da anexação de textos, imagens e *links* relacionados à temática escolhida.

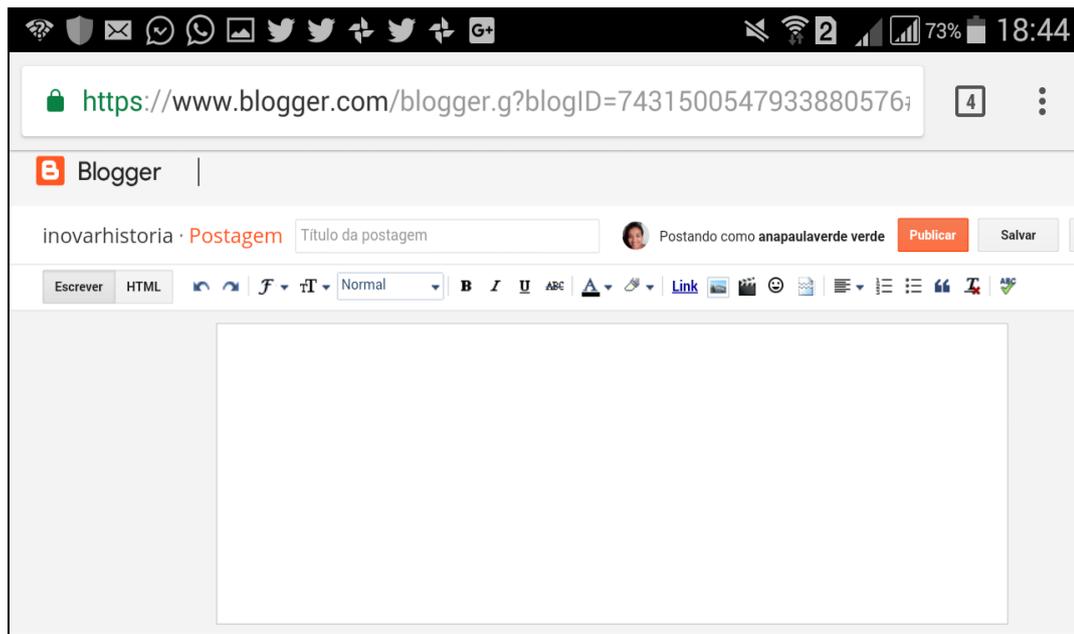
#### 4.4 Tela de edição do texto da postagem

O primeiro passo para a postagem é dar um título a ela, pois será a primeira imagem de identificação que o leitor vai ter sobre a informação ali postada, assim que acessar o blog, podendo o usuário deixar um comentário sobre a matéria escrita, que fica disponível para qualquer pessoa que venha a acessar o blog.

Após a escrita da mensagem, o alimentador do *blog* pode formatar o texto por meio da barra de ferramenta, e definir o tamanho, tipo de letra, cor, alinhamento além de inserir imagens *link* e vídeos.

Após essas definições, relacionadas ao seu texto, o alimentador ou usuário pode publicar sua postagem.

**Figura 3 – Tela de criação de postagem do blog inovahistoria**



Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

O blog pode ser compartilhado em outras mídias sociais, com acessos no layout do blog para curtir no *Facebook*, compartilhar por e-mail ou postar no *Twitter*, resultando num acesso rápido e dinâmico de interatividade.

#### 4.5 Tela de configurações de postagem

No tópico “visualização do blog” podemos identificar alguns incrementos do blog, como estatísticas que remetem à quantidade de visualizações que seu blog teve durante um determinado tempo, podendo assim o usuário fazer uma análise de suas postagens; outro tópico, “ganhos”, permite ao usuário ganhar com postagens de patrocinadores dentro do seu espaço virtual, associado a campanhas. Para acessar essas mudanças o usuário ou alimentador do blog deve acessar o blog pelo *site* do *blogger* <https://www.blogger.com>, pois se o mesmo acessar apenas visualizar o blog não poderá realizar nenhuma mudança com essas características tratadas acima. Para operacionalizar esses incrementos, o usuário ou alimentador do blog deve acessar o blog pelo *site* do *blogger* <https://www.blogger.com>.

Consoante nos mostra a Figura 4.

**Figura 4 – Tela de visualização do blog inovarhistoria**



Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

Apresentamos a seguir as seções do blog *Inovar História*. Na figura 5, em primeiro plano, é apresentada a temática do Blog, “Experiências de Práticas Pedagógicas no Ensino de História do Liceu Maranhense”. Logo abaixo, a opção por inscrever-se, que dá a possibilidade do leitor fazer comentários sobre a postagem, acessando através de seu *gmail*; ao lado, o símbolo compartilhar, que pode se conectar a *Facebook*, *Twitter*, *e-mail* ou *google*, e uma imagem de lupa para acessar outros blogs.

**Figura 5 – Apresentação da página inicial do blog inovar história**



Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

Temos ainda na Página Principal (*Home*), a apresentação da autora, a possibilidade de seguir o blog, visitar o perfil e acessar outros blogs. Abaixo, na Figura 6, mostra-se o histórico arquivo das postagens e números acessos.

Figura 6 – Histórico do arquivo das postagens do blog inovahistoria

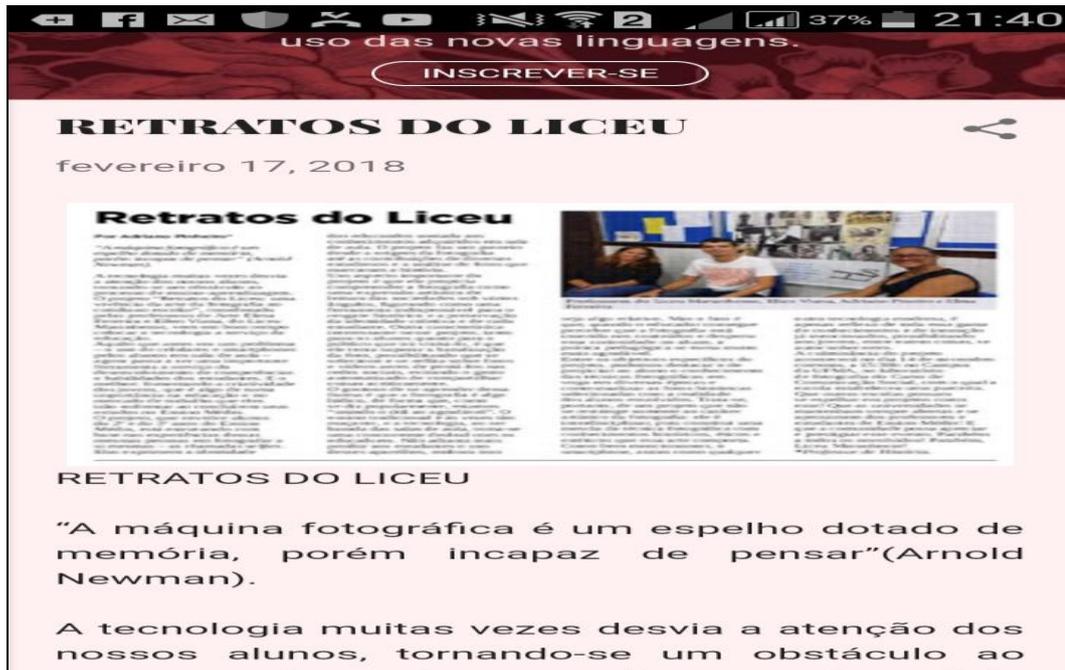


Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

A Página Principal (*Home*) do Blog é composta por vários menus, que são atualizados com a criação de novas postagens. Outra seção está destinada às práticas pedagógicas de professores que participaram da pesquisa dissertativa e também de professores que analisam práticas pedagógicas e que enviaram o seu material para meu *e-mail*, como o professor Adriano Pinheiro, que escreveu para o jornal *Imparcial* sobre “Retratos do Liceu- uma vivência da arte da fotografia no cotidiano escolar”, uma releitura de imagens fotográficas a partir do olhar dos alunos daquela escola.

Na sequência, é possível visualizar um projeto que, apoiado pela FAPEMA, teve por objetivo principal registrar em vídeo relatos de professores e alunos, na faixa etária entre 25 a 65 anos, e 15 a 18 anos, com o propósito de expor como os mesmos percebem as mudanças educativas no espaço tempo no ambiente escolar. O acesso ao vídeo resultado do Projeto pode ser feito através do acesso ao link <https://youtu.be/jvA9rmCRdyU>, conforme as Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Seção blog inovarhistoria “Retratos do Liceu”



Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

Figura 8 - Seção blog inovarhistoria “Histórias e memórias de alunos e professores do Liceu”



Fonte: inovahistoria.blogspot.com.br

Dessa forma, os blogs, no âmbito educativo, possibilitam uma série de vantagens com relação ao tempo e espaço, quebrando barreiras geográficas online, de forma a incrementar a interatividade entre os professores, com uma maior agilidade das comunicações e autoria.

Espera-se que o blog inovarhistoria cresça e seja uma ferramenta pedagógica de interação entre professores da área de Humanas com o objetivo de compartilhar práticas pedagógicas que venham a somar, contribuindo para a construção de conhecimento pautado na Educação Histórica e na diversidade cultural e novas linguagens que permeiam o contexto escolar.

Assim, entendemos que o blog é uma ferramenta que considera o uso das linguagens virtuais como um artefato que interliga milhões de usuários no mundo favorecendo a criação de ambientes colaborativos e a criação de páginas virtuais. Sua utilização é um grande passo no sentido de introduzir mudanças na escola, ao qual poderão se integrar as técnicas de ensino tradicionais e inovadoras, texto sequencial e hipertexto, encontro presencial e virtual, aumentando o tamanho da sala de aula a qualquer momento, tudo isso com interdisciplinaridade e flexibilidade, que pressupõe uma visão inovadora e aberta com ferramentas simples e, certamente, melhores resultados, tornando possível uma melhor aprendizagem para o ensino de História.

## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O contexto escolar é uma expressão das funções sociais, culturais e educativas de uma determinada sociedade, num determinado tempo e espaço. No entanto, ainda encontramos currículos escolares e livros didáticos desconsiderando temas que abordem a diversidade cultural. Atualmente, não basta dizer que nós professores precisamos estar atualizados com o conteúdo que ministramos em sala de aula, porque o mais difícil é manter a atualização do conhecimento com a historiografia que constantemente se reconstrói e desconstrói, assentada em uma sociedade de extraordinário ritmo de produção e disseminação de conhecimento. Junte-se a isso o desenvolvimento de fontes alternativas de informação, como as redes de comunicação, que modificam o papel do professor como fonte única de transmissão de conhecimento.

Há uma necessidade constante de formação de professores no contexto escolar, para atender aos alunos da geração x, ambientados em rede e repletos de informações desestruturadas. Cabe ao professor ser um profissional mediador crítico reflexivo, que tenha na pesquisa um apoio para construir juntamente com o alunado a prática da pesquisa e da indagação constante, pois devem ser cidadãos ávidos a conhecerem seus direitos e suas limitações. O contexto histórico mudou, mas as mudanças internas a escola, a sua cultura e seu aspecto estrutural e legal, continuam, e o professor deve constantemente construir uma ressignificação do aspecto social e político de sua profissão, com a revisão permanente das tradições no espaço escolar e da (re) afirmação de práticas consagradas culturalmente, ainda muito significativas.

A escola tem como uma das principais funções formar sujeitos que estejam em condições de atuar em uma sociedade complexa. Para Morin (2001), o mundo é complexo e a complexidade do conhecimento deve ser absorvida pelos currículos escolares, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar devem ser contextualizadas, atendendo a diversidade como parte da experiência vivida pelos sujeitos, elemento essencial de transformação e ou de (re) construção da realidade.

Procurei desenvolver um projeto de investigação que contemplasse a diversidade cultural presente no contexto educacional, em diálogo com as novas linguagens no ensino de História, concluindo que a partir do final do século XX, e com o início do século XXI, a expansão de novas linguagens de comunicação e informação possibilitou novas formas de se trabalhar a História como disciplina escolar, proporcionando o desafio de se constituírem novas interpretações das fontes históricas, como o documento histórico.

Analizamos ainda a relação entre historiografia, diversidade cultural e as novas linguagens para o ensino de História, abordando correntes historiográficas construídas ao longo dos séculos XIX-XX, explorando as formas como a renovação historiográfica se apropria das fontes históricas e dialoga com a pesquisa no ensino de História.

Também articulamos as seguintes bases legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96), a BNCC, os PCNs (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (2002), que tratam a diversidade cultural e as novas linguagens desde décadas passadas, além de autores que tratam sobre historiografia e contribuem para o ensino de História, como Chartier (2002), Certeau (1982), Valente (2000), Reinhart Koselleck (2006), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Cainelli (2004), Circe Bittencourt (2009), e Leandro Karnal (2003).

Tal articulação transparece a necessidade de se pensar uma escola e uma sociedade de diversidade cultural presente, com formas contemporâneas de linguagem.

Apenas como exemplos, os PCNs (BRASIL, 1999) e os PCN + (BRASIL, 2002) são documentos norteadores das mudanças concernentes ao ensino médio, com vistas ao ensino de História. Nesse sentido, apontam para a possibilidade de relacionarmos a diversidade cultural, as novas tecnologias e as correntes historiográficas, além de considerar de suma importância a leitura e análise de documentos educacionais para o ensino de História em âmbito local, para uma análise dialógica com o contexto legal nacional e local.

Por meio da análise de práticas pedagógicas, destacamos a metodologia adotada na construção do nosso trabalho dissertativo, o lócus da pesquisa bem como as quatro experiências docentes referentes ao ensino de História no Liceu Maranhense, com foco no diálogo com a renovação historiográfica que tais trabalhos didático-pedagógicos utilizando-se das novas linguagens no ensino de História.

A escola é um espaço de socialização e construção de novos conhecimentos, em que as experiências devem multiplicar-se. Para tanto, são necessárias reformas significativas nas práticas pedagógicas, de forma a preparar o aluno para as ambiguidades e complexidades de um tempo e contexto sócio educacional mediado pela diversidade cultural e por novas linguagens.

Portanto, a escolha por trabalhar com a temática diversidade cultural e novas linguagens no ensino de História deveu-se à minha trajetória de professora, que vivencia na prática as diferenças existentes entre os alunos, sejam elas de cunho social, econômico, tecnológico, religioso, cultural, gênero, étnico, necessidades especiais, etc. Esses alunos, por não serem iguais, não podem ser submetidos a uma experiência pedagógica única e homogênea. O

ensino de História transforma-se em ferramenta pedagógica importantíssima quando proporciona visibilidade ao saber histórico, que tem um papel importantíssimo na valorização da diversidade cultural no contexto escolar, possibilitando um pluralismo que dialoga com a cidadania de forma contemporânea.

Dessa forma, em diálogo com a documentação educacional legal e a historiografia voltada para o ensino de História, foi possível coadunar, no ambiente escolar, a realidade vivenciada pelos alunos, pautada em uma sociedade com uma diversidade cultural latente e envolta as novas linguagens contemporâneas, a partir de quatro práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História. Em comum a essas experiências, está a decisão de ensinar História com o uso das novas linguagens, olhando para dentro da escola, apropriando-se das tecnologias disponíveis em contextos on-line, bem como saindo das aulas monótonas, que tipificam o cotidiano das escolas de ensino médio. Ousar ensinar História de forma contextualizada, conforme orientam os documentos legais da educação nacional, é um desafio que deve mover todos nós.

## REFERÊNCIAS

### I – LEGISLAÇÃO

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: SEF/SEE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Estatutos do ICOM**. São Paulo, 1995. Disponível em: <[http://icom.org.br/wp-content/themes/colorwaytheme/pdfs/codigo%20de%20etica/codigo\\_de\\_etica\\_lusofono\\_iii\\_2009.pdf](http://icom.org.br/wp-content/themes/colorwaytheme/pdfs/codigo%20de%20etica/codigo_de_etica_lusofono_iii_2009.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARANHÃO (Estado). Lei n. 10.099: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PEEMA, **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, MA, ano 108, n. 11, jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual de Ensino**. São Luís, 2010.

### I – LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

ANKERSMIT, Frank Rudolf. **A Escrita da História: a natureza da representação histórica**. Londrina: EdUEL, 2012, p. 50-51.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BARCA, Isabel. La evaluación de los aprendizajes en historia. In: MIRALLES, Pedro; MARTINEZ, Pedro. (eds.). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciências sociales**. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didactica de las Ciências Sociales, 2011, p. 107-122.

BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino e História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico**. São Paulo: USP/Martins Fontes, 1983.

BURKE, P. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 2010.

BRAZÃO, José Paulo Gomes. Tese de doutorado. **Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico**. Funchal: UMa/PT. 2008 (impresso).

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, RS: ARTMED Editora LTDA, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Nova história militar. In: SOARES, Luiz Carlos; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. cap. 6. p. 113.

CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 79.

CHARTIER, R. O mundo como Representação. In: CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Corte; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERRETI, S. F. **Divino Toque do Maranhão**. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN/MEC, 2005, p. 9-29.

FONSECA, S.G. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2003, p. 164.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

GOMES, R. **Sexualidade masculina, Gênero e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. (Coleção Criança, Mulher e Saúde).

KARNAL, Leandro. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LAGES, M. F. **Atitudes e valores perante a imigração**. Lisboa: ACIME, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Rio de Janeiro: Unicamp, 1996. p. 553-552.

LEITE, C. **O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2002.

LOUIS, M. R. An investigator's guide to workplace culture. In: P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.). **Organizational Culture**. Sage, Beverly Hills, 1985, p.73 – 93.

MARIZ, V.; PROVENÇAL, L. **La Ravardièrre e a França Equinocial: os franceses no Maranhão (1612-1615)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007. p. 203-207.

MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. São Paulo: Editora: Instituto Piaget. 2001.

MOURA, M. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Origens estratégicas e políticas de combate à discriminação Racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA NETTO, Alvin Antônio de. **Novas Tecnologias e Universidade: da dialética tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

PEREIRA, A. **Educação multicultural: teorias e práticas**. Porto: Asa, 2004.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RAMOS, N. Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva. In: C. Pires et al. (Org.). **Psicologia, Sociedade & Bem-Estar**. [S.l]: Ed. Diferença, 2003, p. 161 – 177.

REIS, J. C. **A história entre a filosofia e a ciência**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SAMPAIO, Deurivan Rodrigues. **Projeto Político Pedagógico**. São Luís, 2010.

SANTOS, José Luís dos. **O que é cultura**. São Paulo: Editora: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, 110). Disponível em: <<http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-c3a9-cultura-jose-luiz-dossantos.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, Jorge. Negrismo e negritude. In: \_\_\_\_\_. **Vanguardas latinoamericanas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2010.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2000.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2000. p. 131-142.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, R. **Marxism and Literature**. New York: Oxford University Press, 1977.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 615 p.

## II – ARTIGOS, ENSAIOS E PALESTRAS

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Editora UFPR, **Educar em Revista**, n. 42, p. 127-139, 2011.

HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. **Revista Pátio**, ano 2, n. 6, p. 27 – 31, ago./out. 1998.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In:\_\_\_\_\_. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PRENNISKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001.

RELA, Eliana; TESTONE, Ines; ROCCA, Lorena. A Construção Social da Identidade de Grupo por Meio da Fotografia do Rito Funerário. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo. **Anais...** São Paulo, julho, 2011.

SÁ, L. L. Z. R. Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. **Cadernos do CRIAP**, Porto, n. 19, Asa Editores, 2001.

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

VAINFAS, Ronaldo. Idolatrias e milenarismos: a resistência indígena nas Américas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 29-43, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2329/1468>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

## III- TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

SÁ, Iracema de Jesus Franco de. **A representação do negro no Liceu Maranhense**. Projeto apresentado como requisito parcial para nota do terceiro bimestre, CE Liceu Maranhense, São Luís, 2016.

SÁ, Iracema de Jesus Franco de. **Festejo quilombola**: Santa Rosa dos pretos – memória fotográfica em câmera fotográfica e vídeo. Monografia (Especialização em Mídias) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

VIANA, Ellen; PAVÃO, Jacira; SÁ, Iracema. **Quilombo uma forma de resistência negra.** São Luís, 2009.

