

NIVEL SUPERIOR



Quem Somos

A Domina Concursos, especialista no desenvolvimento e comercialização de apostilas digitais e impressas para Concurso Públicos, tem como foco tornar simples e eficaz a forma de estudo. Com visão de futuro, agilidade e dinamismo em inovações, se consolida com reconhecimento no segmento de desenvolvimento de materiais para concursos públicos. É uma empresa comprometida com o bem-estar do cliente. Atua com concursos públicos federais, estaduais e municipais. Em nossa trajetória, já comercializamos milhares de apostilas, sendo digitais e impressas. E esse número continua aumentando.

MISSÃO

Otimizar a forma de estudo, provendo apostilas de excelência, baseados nas informações de editais dos concursos públicos, para incorporar as melhores práticas, com soluções inovadoras, flexíveis e de simples utilização e entendimento.

VISÃO

Ser uma empresa de Classe Nacional em Desenvolvimento de Apostilas para Concursos Públicos, com paixão e garra em tudo que fazemos.

VALORES

- Respeito ao talento humano
- Foco no cliente
- Integridade no relacionamento
- Equipe comprometida
- Evolução tecnológica permanente
- Ambiente diferenciado
- Responsabilidade social



HABILITADA P/ IMPRESSÃO



PROIBIDO CÓPIA

Não é permitida a revenda, rateio, cópia total ou parcial sem autorização da Domina Concursos, seja ela cópia virtual ou impressa. Independente de manter os créditos ou não, não importando o meio pelo qual seja disponibilizado: link de download, Correios, etc...

Caso houver descumprimento, o autor do fato poderá ser indiciado conforme art. 184 do CP, serão buscadas as informações do responsável em nosso banco de dados e repassadas para as autoridades responsáveis.



Conhecimentos específicos

*"Camuflar um erro seu é
anular a busca pelo
conhecimento. Aprenda
com eles e faça novamente
de forma correta."*

Nara Nubia Alencar

Ensino De História, Memória E História Local

O diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico redimensiona a importância social da área na formação do estudante, sinalizando e fundamentando a possibilidade de estudo e atividade que valorizem a atitude intelectual do aluno no desenvolvimento e envolvimento em trabalhos que favoreçam sua autonomia para aprender.

Nesse contexto, o estudo histórico desempenha um papel importante, na medida em que contempla pesquisa e reflexão da relação construída socialmente e da relação estabelecida entre indivíduo, grupo e o mundo social. Nesse sentido, o ensino de História poderá fazer escolha pedagógica capaz de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica inerente ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

A construção de noções modifica a maneira como o aluno compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si, na medida em que o ensino de História lhe possibilita construir noções, proporcionando mudanças no seu modo de entender a si mesmo, entender os outros, as relações sociais e a própria História.

Tem sido comum em propostas curriculares e em algumas produções didáticas introduzir a “História do Cotidiano”, opção esta que não é recente. A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência individual a uma história coletiva.

Os autores que se ocupam da História do Cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, demonstram alternativas que favorecem a compreensão dos alunos em relação ao estudo da memória na construção do conhecimento histórico.

Entre os conceitos presentes no PCN em relação ao ensino de História, destaca-se a importância da construção da identidade individual e social, conceito este fundamental, já que a identidade e a memória têm uma estreita relação, conforme os estudos de M. Pollak.

O estudo sobre a memória se universalizou no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e a desintegração dos antigos laços entre as gerações.

Para Gaddis (2003), “o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas”. Esse seria, no seu entender, um dos significados da maturidade nas relações humanas e mais, do próprio valor do uso da consciência histórica.

A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro.

O ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença.

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentado as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima.

A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos.

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito.

1. AS BASES LEGAIS QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE HISTÓRIA

“Os objetivos concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade”.

(PCN, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a História dividem-se em duas partes.

Compondo a primeira parte, temos características, princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de história, além de objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos por área.

Na segunda parte estão presentes propostas de ensino e aprendizagem para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental que são divididos em quatro ciclos com objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, para o uso de variados materiais didáticos e documentos, além de sugestões para atividades extraclasse.

Os PCN (1997) têm também como pressuposto que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo questões locais e regionais.

Há também nos PCN uma forte ênfase na questão dos sujeitos históricos, colocando como objetivo da educação esta construção, valorizando o papel de cada um na construção da história de todos, possibilitando que a memória também possa ser um instrumento para esta construção, quando diz que “O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais”.

Para o ensino fundamental a LDB (1996, pág.17) em seu Artigo 22, estabelece que:

A educação básica tem por finalidade 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. (Lei nº 9.394/96)

Esta lei vem reforçar a importância de um ensino de História que valoriza o senso crítico de seus alunos.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

“Seja como for, a aula [de História] pode tornar-se um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os alunos”.

(Georges Snyders, 1995)

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras.

De acordo com os PCN, o ensino de História é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade.

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

O ensino de História pode também possibilitar ao aluno reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’, de uma ‘outra sociedade’, ‘outros valores e mitos’, de diferentes momentos históricos.

Ensinar História requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. E isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidade de análise da própria realidade social.

No processo de aprendizagem de História, o professor é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso aos alunos a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas.

A seleção dos conteúdos faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e as habilidades e não pode ser trabalhada independentemente. Busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos.

Com isso, o aluno estará construindo um instrumental conceitual que permitirá a identificação das diferenças e de suas formas próprias de realização na História; estará também superando o egocentrismo e o individualismo na compreensão de caráter social da experiência humana. (SEE/RJ, 1994, p.77)

O ensino de História fornece aos seus alunos a capacidade de compreensão da construção do conhecimento histórico oferecendo habilidades e competências para o seu aprendizado.

Nesse sentido, os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem e sua seleção e escolha deve estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes.

A compreensão da disciplina História passa por uma compreensão de como a história é construída a partir das evidências do passado e essa construção é feita sempre distanciada do mesmo. A história não é o passado, mas a sua reconstrução a partir das evidências balizadas pelas compreensões possíveis e pelos interesses do momento da reconstrução.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, fazendo-o aprender a discernir os limites e possibilidades de sua atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive.

A aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico é essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.

A possibilidade de o conhecimento histórico introduzir no espaço escolar as experiências vividas pelas pessoas comuns e trabalhar metodologicamente essas experiências por meio de documentos acumulados ao longo da vida, tornou-se possível graças às novas abordagens do pensamento historiográfico contemporâneo.

Este conhecimento tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos que valorizam o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência.

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e o desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

O estudo histórico desempenha um papel importante na medida em que contempla reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social em uma determinada época. Por isso este ensino pode proporcionar escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual lugar o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e sociais em dimensão temporal.

O sujeito histórico que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente e/ou inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

A História, se concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações

sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos, as contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos; posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Zamboni (1993, pág.7) em artigo publicado sobre o papel da História na construção da identidade, afirma que:

[...] o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...]. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer.

Em relação ao 3º e 4º ciclos os alunos já possuem habilidades para a construção de novos conceitos importantes para a sua formação.

Em uma de suas obras, o autor Urban (2009) articula a didática da História com a necessidade de levar o aluno a pensar historicamente. A consciência histórica é o objetivo central para que o aluno possa estabelecer conexões entre a história, a vida prática e a aprendizagem. Neste sentido, é necessário privilegiar as ideias históricas como ponto de partida para o ensino de História.

3. VALORIZANDO O COTIDIANO NO ENSINO DE HISTÓRIA

“A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social”.

(Agnes Heller, 1991)

A tarefa da disciplina História é fornecer ao estudante um senso de identidade que estimule e facilite sua cooperação com o outro: pessoas, nações, culturas diferentes. Trabalhando com a perspectiva da História do Cotidiano, a História se torna mais acessível às crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Considerando o eixo temático ‘história e cotidiano’, a proposta do PCN é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles e suas famílias. Com os dados presentes, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares.

A introdução da História do Cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes do cotidiano, sem se limitar a constatar o “real” ou as motivações possíveis para alunos pouco sensibilizados com a História escolar mais tradicional. O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é permeada de alienação.

Uma articulação dessa natureza requer concepção de cotidiano que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado, selecionando as experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas pautados por meras descrições curiosas e desligados do contexto social da existência desses indivíduos.

A História do Cotidiano tem-se convertido em uma das correntes assumidas por gerações de historiadores preocupados com uma história social capaz de redimensionar a visão política. Historiadores

inspirados nos pressupostos marxistas, como Agnes Heller e E. Thompson, em suas reflexões reconheceram a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional.

O cotidiano pode ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. Perceber o cotidiano como espaço privilegiado das transformações históricas também possibilita que os alunos percebam a si mesmos como sujeitos da História. A opção pela História do Cotidiano merece uma reflexão a respeito de seus pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerentes com os objetivos centrais da disciplina.

O tema “cotidiano” tem grande importância na área de História, pois o cotidiano estabelece articulações com as grandes estruturas do poder políticas e econômicas. Seu estudo possibilita que as tensões do dia possam emergir, dando voz a atores sociais tradicionalmente excluídos e marginalizados, o que permite uma maior compreensão das estruturas sociais e suas transformações.

De acordo com Bittencourt (apud SILVA, s/d), a História do Cotidiano pode ser bastante útil em sala de aula, servindo como suporte fundamental para se reconsiderar o papel dos agentes sociais nas transformações históricas, levar à reflexão sobre a atuação dos sujeitos neste processo e rever concepções de tempo histórico.

Para a autora, a História do Cotidiano deve ser utilizada como ferramenta no ensino de História para romper a periodização clássica que consagra a ideia de evolução e de progresso, sequência de eventos vitoriosos de determinados sujeitos, o que acaba por fomentar a existência de hierarquias de valores entre as sociedades humanas.

Esta preocupação é também demonstrada por Le Goff (1997), para quem o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuem para explicar seu funcionamento, não se tratando de uma simples descrição de determinada sociedade numa época qualquer, tampouco de privilegiar histórias individuais.

Vários historiadores perceberam que o cotidiano não era apenas o lugar das pessoas comuns, mas também poderia ser considerado lugar de resistência e mudanças, exercendo papel central no acontecer histórico. O cotidiano estabelece articulações com as grandes estruturas de poder, políticas e econômicas. Seu estudo possibilita que as tensões e lutas do dia a dia possam emergir, dando voz a atores tradicionalmente excluídos e marginalizados, o que permitiria uma maior compreensão das estruturas sociais e suas transformações.

O cotidiano está relacionado com a possibilidade de que os alunos possam perceber como suas vidas fazem parte da História como um todo. Nesse sentido, de acordo com as expectativas de aprendizagem, é necessário “perceber criticamente os vínculos entre história de vida e história”. A percepção é crítica e essencial para perceber não apenas essa relação, mas entender os processos que estabeleceram as articulações, entendendo sua produção social.

O ponto de partida para perceber esse vínculo é “analisar as relações entre história de vida e história, compreendendo-se como sujeito da história”. As expectativas estabelecem as articulações entre a vida dos alunos (experiência) e a compreensão de contextos históricos diversos (perspectiva histórica). O eixo cotidiano pode ser importante nesse sentido.

O tema cotidiano tem abrangência inusitada, colocando o homem no centro do acontecer histórico, como aponta Agnes Heller (2008, p.17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.

De acordo com Duarte (1993) baseado em Heller, "as atividades cotidianas do indivíduo referem-se ao conjunto de atividades que caracterizam a representação de cada indivíduo a partir da reprodução da sociedade".

Nessa ideia insere-se o conceito, que se apresenta na linguagem e nos costumes. Outro conceito importante refere-se à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana.

Nesse sentido, o cotidiano não pode ser entendido isoladamente. Aspectos cotidianos e não cotidianos se interpenetram na realidade social. O objetivo não é tratar de temas da vida cotidiana de forma isolada, mas articulados aos processos históricos gerais.

Nas relações entre cotidiano e história, é necessário ter cuidado com a abordagem do lado "pitoresco" da História. É preciso tratar do cotidiano em sua íntima relação com as questões culturais, econômicas, sociais e políticas de cada época e sociedade.

O cotidiano não é apenas a simples repetição do dia a dia de pessoas comuns. Ele constitui a instância onde as relações sociais se realizam de forma concreta; a dimensão na qual as práticas sociais assumem corpo e efeito dando formas aos interesses em jogo.

4. A INTERRELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

"A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva"

(Jacques Le Goff, 2007)

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio é importante a introdução do debate em sala de aula para que se compreenda 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.

A História, como memória, também é uma representação do passado, porém suas características a diferenciam, às vezes provocando um grave afastamento das duas – memória e História.

A distinção entre memória e história, portanto, existe no próprio meio em que ambas se propagam: a memória se propaga e se corporifica no mundo da via; a História tem seu habitat na historiografia.

Um compromisso fundamental da história encontra-se na sua relação com memória. É necessário chamar a atenção dos alunos para os usos ideológicos a que a memória histórica está sujeita que

muitas vezes constituem “lugares de memória”, estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que escolhem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.

Enfatiza-se também a riqueza que o conceito de memória vem adquirindo no âmbito da história. Evidencia-se, por exemplo, que os lugares da memória são criações da sociedade contemporânea para impor determinada memória, que a concepção de memória nacional ou identidade regional constitui formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais.

Evidencia-se também o estudo da memória enquanto prática de representação social e, portanto, para o estudo das formas de regaste de memórias coletivas durante tempo esquecidas no espaço público pela memória oficial.

A ‘Memória’, no se sentido primeiro da expressão, é a presença do passado. A memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional.

Conforme Peter Burke (2000), os historiadores se interessam ou precisam se interessa pela memória, considerando dois pontos de vista: como fonte histórica e como fenômeno histórico.

Sob o primeiro aspecto, além de estudarem a memória como fonte para a história, os historiadores devem elaborar uma crítica da reminiscência, nos moldes da operação de análise dos documentos históricos.

No que tange ao segundo aspecto, os historiadores devem estar interessados no que o autor denomina “história social do lembrar”. Partindo-se da premissa de que a memória social, como a individual, é seletiva, faz-se necessário identificar os princípios de seleção e observar como os mesmos variam de lugar para lugar, ou de um grupo para o outro e como se transformam na passagem do tempo.

Para Michael Pollak,

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Pollak, Buker e Le Goff reforçam a importância do conhecimento histórico para uma maior compreensão das identidades individuais e coletivas.

De acordo com Peter Buker (2000, pág.70), os indivíduos identificam-se com os acontecimentos públicos relevantes para o seu grupo: “Lembram muito que não viveram diretamente. Um artigo de noticiário, por exemplo, às vezes se torna parte da vida de uma pessoa. Daí pode-se descrever a memória como uma reconstrução do passado”.

Conforme Jacques Le Goff (1994) deve haver um vínculo entre a história e a memória:

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens (pág.477).

Resgatar memórias por meios dos monumentos, histórias de seus moradores, e pelos próprios acontecimentos locais. Para Circe Bittencourt (2004, pág.168), “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino”.

A história, para Le Goff (ibidem) “consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças”, e exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos.

Conforme Montenegro (2001)

A memória tem como característica fundante o processo relativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando um imaginário que se constituiu em uma referência permanente de futuro. (pág.19)

Estes autores acima citados demonstram ser fundamental a valorização da memória como forma de recuperar a história de vida individual e coletiva.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

5. CONHECENDO A HISTÓRIA LOCAL E DESENVOLVENDO SEU ENSINO

“Talvez mostrando as pessoas eu possa ser mais fiel ao lugar e à época”

(Aldir Blanc, 1996)

A História Local é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de “bairros e cidades”.

A História Local é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional.

Ela tem sido compreendida como “história do lugar”. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado.

É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais.

A História Local geralmente se liga à História do Cotidiano ao fazer as pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado.

O local é o espaço primeiro da atuação do homem, por isso, o ensino de história local precisa configurar também essa proposição de oportunizar a reflexão permanente acerca das ações do que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos.

Assim sendo, ensino de História Local pode configurar-se como um espaço que o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade.

Um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço. É comum falar em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, para o 1º e 2º Ciclos, destacam a importância de conhecer as características dos grupos sociais de seu convívio diário, para que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), em suas séries iniciais valoriza o estudo da localidade:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (pág.40)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na área de história, recentemente divulgados (1997 e 1998), foram construídos a partir de uma ótica que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência e os contextos mais amplos:

O ensino e aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (Brasil/MEC/SEF, pág.49)

De acordo com o PCN:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (Brasil/MEC/SEF, pág.52)

A História Local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998, pág. 9).

Estes parâmetros contribuem para o desenvolvimento de metodologias e estratégias para uma maior compreensão da História Local.

A História Local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico.

Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local, pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz á histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica.

Como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana.

De acordo com Neves (1997, pág.7), “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”.

A partir destas novas perspectivas historiográficas encontram-se também as preocupações da utilização da História Local no ensino de História. Para Proença (1990, pág.139): “Assiste-se presente-mente ao desenvolvimento de uma História Local que visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante”.

Segundo Giroux e Simon (1994, pág.99), são abordagens desse tipo que apresentam um ganho pedagógico para os estudantes ao tornar disponíveis “aquelas narrativas, histórias locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história”.

O novo interesse da História Local volta-se para uma abordagem social que procura reconstruir as condições de vida dos diversos grupos sociais de uma determinada localidade. Como afirma Goubert (1998, pág.73.): “A volta à História Local origina-se de um novo interesse pela História Social – ou seja, a história da sociedade como um todo”.

Para Neves, Proença, Giroux, Simon e Goubert, é relevante que o ensino de História forneça estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento em sala de aula que valorizem a história de vida de seus alunos.

É preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local.

Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do cotidiano e apropria-se de seus métodos, como objetivo de inserir as ações de pessoas comuns na constituição histórica e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais.

A História Local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas constituir-se em uma estratégia pedagógica que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local. Ela deve ser escrita a partir das novas fontes: a identificação das edificações antigas, do traçado das ruas, da memória dos mais antigos, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares mais atentos ou orientados.

Seu estudo constitui o ponto de partida da aprendizagem histórica, uma vez que permite a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os professores, os

estudantes e o meio. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença.

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

CONCLUSÃO

Este trabalho demonstrou ser fundamental que o ensino de História incorpore em seu conteúdo metodologias que possam inserir em sala de aula o cotidiano dos alunos sobre a importância de uma História Local que valorize sua memória.

Os autores citados reforçam a valorização dessas temáticas que favoreçam uma compreensão dialógica sobre o papel do ensino de História e sua reconstrução das identidades históricas coletivas e individuais.

Devemos valorizar a memória dos sujeitos históricos que constroem suas histórias diariamente, pois o ensino de História Local permite que possamos dar vozes àqueles autores que estiveram marginalizados pela História Oficial.

O ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

É necessário que o ambiente escolar forneça condições para que os professores possam desenvolver novas metodologias para que incorporem os conteúdos de história local em seus componentes curriculares, pois poderão inserir seus alunos como cidadãos críticos no ambiente em que vivem.

Como educadores, temos a responsabilidade de ensinar uma História que faça parte do dia a dia do aluno, pois somente assim o ensino de História para eles terá outro significado e sua aprendizagem será reconhecida por todos.

Organização Do Currículo

Essa organização do currículo se tornou necessária porque, com o surgimento da escolarização em massa, precisou-se de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas.

No entanto, o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve também:

“Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1)

Veiga (2002) complementa

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (VEIGA, 2002, p.7)

Assim, isso implica que essa organização – feita principalmente no projeto-político-pedagógico de cada escola – deve levar em conta alguns princípios básicos da sua construção. Entre eles o fato de, como já dito, o processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro. Sempre visa privilegiar determinada cultura e, por isso, há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo, baseando-se em referenciais teóricos.

O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme Veiga (2002, p. 7) afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Hoje em dia, a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar.

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. A organização do currículo deve procurar viabilizar uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade; assegurando a livre comunicação entre todas as áreas.

Visto que o currículo é uma questão tão importante no aspecto escolar, este passou então a ser visto “como um campo profissional de estudos e pesquisas” (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1). Por isso, surgiram muitas teorias curriculares.

Correia e Dias (1998, p. 115) mostram que apesar de essas teorias não serem perspectivas acabadas, “elas convertem-se em marcos orientadores das concepções sobre a realidade que abarcam, e passam a ser formas, ainda que indiretas, de abordar os problemas práticos da educação.”

Citando diversos autores com teorias curriculares distintas, Correia e Dias nos fornecem uma visão mais ampla dos papéis que o currículo ou curriculum pode abarcar:

“À teoria técnica do curriculum expressa o curriculum como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto (Pacheco, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o curriculum centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o curriculum pode também expressar-se, de acordo com as concepções de curriculum propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização. E, por último, o curriculum pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado

e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero "operário curricular" que tem a tarefa de executar um plano." (CORREIA e DIAS, 1998, p. 115).

Organização Curricular

Expressão utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para determinar a construção do currículo, no ensino fundamental e médio, "com uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

No âmbito da organização curricular, a LDB orienta para uma base nacional que contenha a dimensão da construção de competências e habilidades básicas como objetivo do processo de aprendizagem. Dessa forma, destaca diretrizes curriculares que apontam para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, "superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade".

Como Organizar O Currículo Escolar: Novas Competências E Práticas, Para Além Do Conteúdo Básico

O currículo escolar é tema de constantes reflexões entre todos que constituem a escola no Brasil. Cercados por vários problemas sociais, os gestores pensam em muitas formas de combater a violência, a intolerância étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, e muitos desejariam ter autonomia diante das situações enfrentadas pela sua escola.

Os temas transversais vieram para que as instituições permeiem os assuntos juntamente com o currículo existente, mas o que consta como facultativo no processo escolar muitas vezes deixa a desejar, exigindo que uma nova concepção esteja presente entre os profissionais da educação.

Com as transformações ocorridas nos últimos anos, aceleradas pela evolução tecnológica, algumas escolas passaram a adicionar, em sua carga horária, disciplinas relevantes para enriquecer o currículo e torná-las um diferencial da instituição.

A concepção e organização curricular para a Educação Básica segue o Parecer nº 07/2010 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional da Educação, instâncias vinculadas ao Ministério da Educação. A Portaria especifica que o currículo é um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, e contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais.

Assim, certamente muitos especialistas em Educação defendem que temas como empreendedorismo, ética e cidadania, valores, direitos humanos e educação financeira se tornem disciplinas curriculares. Mas enquanto não chega essa determinação oficial, cabe aos gestores incorporarem-nas ou não dentro do seu sistema educacional, porque mais do que preparar para o Enem, a escola atual necessita conectar os conteúdos à dinâmica do mundo.

Na verdade, os conteúdos clássicos não precisam ser determinantes ao currículo, mas ponto de partida para a exploração do saber, preparando os jovens para compreender e transformar a si mesmos. Veja por exemplo a mudança processada sobre o currículo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Distrito Federal, que as nomeou como Currículo Movimento da Educação Básica. A composição se dá, entre outros, da seguinte forma:

I – Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)

II – Sistema semestral por área de conhecimento para Ensino Médio

Este, por sua vez, está assim formatado:

Essa é uma tendência em discussão junto ao Governo Federal, visando a uma reestruturação do Ensino Médio. Mas muitos outros problemas e opiniões surgirão. Considero a aprendizagem um processo contínuo, focar em cada disciplina é aprofundar conhecimento, porém não está evidente que seja a solução.

O novo painel da organização curricular propõe uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento das competências, saberes, valores e práticas. A viabilidade do avanço da qualidade da educação brasileira, lastreado em um currículo consistente, dependerá do compromisso político e profissional, da autonomia das instituições sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico), além do respeito às diversidades dos estudantes.

Organização Do Currículo

Importância Do Currículo

Esta página foi desenvolvida para você, aluno(a) ou amigo(a) do Instituto Denver de modo que domine as técnicas de elaboração de um excelente currículo e, assim, aumente suas chances de sucesso na procura de um emprego.

Neste artigo iremos enfatizar a importância e objetivos do currículo além de explicar sua elaboração e oferecer várias recomendações e dicas importantes para sua elaboração.

Após sua leitura você saberá como fazer um currículo, isto é, como montar um currículo. Irá ver vários exemplos de currículos que poderão servir de base para a elaboração do seu currículo.

Atualmente a concorrência para encontrar um emprego é muito grande. As empresas recebem muitos currículos e a primeira atividade do Departamento de Recrutamento e Seleção é selecionar os currículos. Somente os melhores currículos irão passar nesta primeira fase.

Assim, o candidato a emprego deve procurar aprender todas as técnicas que irão facilitar seu sucesso nesta primeira seleção e ser chamado para uma entrevista. Quanto maior o número de entrevistas maior as chances de obter sua colocação.

Organização Curricular Do Ensino Fundamental

O Currículo do Ensino Fundamental, organizado em séries anuais, obedecendo-se à legislação vigente, está constituído de uma base comum e de uma parte diversificada. A Base Comum abrange o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o Conhecimento do Mundo Físico e Natural e da realidade Social e Política, especialmente no Brasil, observadas as seguintes diretrizes:

- A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- Consideração das condições de escolaridade dos educandos;
- Orientação para o trabalho;
- Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

O ensino da arte e da música como componentes obrigatórios estão fixados do 1º ao 9º ano, permeando atividades e vivências artísticas de todo o ensino fundamental, promovendo, assim, o desenvolvimento cultural dos educandos e proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de potencialidades artísticas, além do despertar da sensibilidade para o belo.

A Educação Física integra esta proposta pedagógica com a visão de desenvolvimento do corpo, preocupação com a saúde, resgatando o Mente sã em Corpo sã. Sendo uma aula semanal, acrescida de treinamentos esportivos atendendo as modalidades diversas de esportes.

O Ensino Religioso (distingue-se da Catequese), visto como “educação da religiosidade”, entendendo-se “por religiosidade a atitude dinâmica de abertura da pessoa para o sentido mais radical e mais profundo de sua existência, e o compromisso de vida coerente com isso”, será ministrado do 1º ao 9º ano, em regime de 9 anos.

Com base na legislação vigente, a INSTITUIÇÃO opta pelo ensino do Inglês como língua estrangeira, fazendo parte da organização curricular. Ministrado no 2º ano do Ensino Fundamental, até a 3ª série do Ensino Médio com o objetivo de desenvolver nas diferentes idades as habilidades e linhas básicas do saber.

A INSTITUIÇÃO oferece o ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental, anos finais, do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. Estão sujeitos aos procedimentos metodológicos e critérios avaliativos dos demais componentes curriculares.

A parte diversificada da organização curricular da INSTITUIÇÃO foi enriquecida com a introdução do componente curricular de Educação para o Pensar (Filosofia) no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, com o propósito de buscar um aprimoramento das habilidades cognitivas.

No Ensino Fundamental, a proposta pedagógica da INSTITUIÇÃO privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando, para isso, os conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização. O Ensino Fundamental foca-se em estar comprometido com a democracia e a cidadania. Nesse sentido, baseados no texto da Constituição Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs orientam a escola quanto aos princípios gerais que visam à consecução das seguintes metas:

- 1) Respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas de igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis;
- 2) Participação como elemento fundamental à democracia;
- 3) Corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo;
- 4) A inclusão de temas socioculturais no currículo transcende o âmbito das diversas disciplinas e corresponde aos Temas Transversais, preconizados pelos PCNs para o Ensino fundamental e que se caracterizam por: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, favorecimento na compreensão da realidade social, na forma de:
 - 1) Ética, diversidade cultural, meio-ambiente, saúde, orientação sexual;
 - 2) Trabalho e consumo.

Currículo Escolar - Elaboração E Implementação Na Escola

A organização do currículo da escola merece um debate mais acentuado, pois concebe a intencionalidade do projeto pedagógico e da prática educativa da escola. Representa um norte a seguir pela escola e as orientações que darão sustentação à prática pedagógica mediada pelo professor e desenvolvida com os alunos em diferentes espaços educativos.

O termo currículo vem do latim curriculum e significa “pista de corrida” (SILVA, 2007), o percurso que se trilha. O currículo deve estar relacionado ao projeto pedagógico, à política educacional da escola. Assim como o projeto pedagógico, o currículo escolar pode ser revisto, pois os conhecimentos produzidos seguem a dinâmica da produção da sociedade, logo deve ser atualizado, sem desconsiderar os conteúdos considerados clássicos.

Clássico no sentido de explicar as contradições sociais, dar respostas às questões atuais, ou seja, o conteúdo imprescindível que o aluno tem que se apropriar.

Não há dúvidas que o documento expressa a intencionalidade da escola quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, os conteúdos abordados, a metodologia empregada, a relação professor/aluno, o processo de avaliação da aprendizagem, dentre outros. O que Vasconcellos traz como reflexão é que esse documento não pode ser engessado, assim como o projeto pedagógico, deve ter uma dinâmica que possibilite sua revisão por meio de uma avaliação em conjunto.

A história nos mostra que o currículo, significou a relação de matérias ou disciplinas com seus conteúdos determinados e organizados em uma sequência lógica e rígida. Ainda é comum ver esse tipo de organização curricular nas escolas. Porém esse termo recebeu mudanças em seu significado à medida que os estudos avançaram nessa área, acompanhando também as mudanças sociais.

Na época da Revolução Industrial, por exemplo, a sociedade urbana que se desenvolveu tornou as relações cada vez mais complexas, principalmente pela especialização e divisão do trabalho. Esse contexto influencia a organização das escolas que deveriam dar uma resposta à nova demanda social,

no que se refere à prática educativa, na formulação de conteúdos contemporâneos como pela ampliação do número de vagas, dada a procura pela instituição e, conseqüentemente, os currículos deveriam ser revistos, reformulados.

A organização curricular, contudo, deve ser entendida a partir das transformações sociais, da “produção histórica intencional” (SANFELICE, 2008, p.1), e também pela maneira de se interpretar as teorias que regem os estudos da área, ou seja, uma escola ao elaborar o seu currículo escolar deve ter como fundamento uma teoria que ofereça bases ao documento. Essa opção vai depender dos estudos, da teoria que orienta o trabalho, a concepção de educação do coletivo da escola. “Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.” (SILVA, 2007, p.17).

Um currículo escolar precisa ser elaborado a partir do projeto pedagógico da escola, ter uma teoria que o fundamente, a mesma perspectiva que fundamenta o projeto pedagógico e definir a proposta educativa que orientará o trabalho pedagógico do dia a dia da escola, dos trabalhos realizados principalmente na sala de aula com os alunos.

Após a homologação da Constituição Federal de 1988 fundada em princípios democráticos e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394/96, que confirmam os princípios democráticos e considera os sujeitos sociais como cidadãos com direitos à educação, as escolas passam a organizar seu projeto pedagógico e currículo escolar atendendo as novas diretrizes educacionais que emanam a necessidade de uma organização escolar que proporcione a humanização dos sujeitos e a diminuição da desigualdade cultural.

Visto dessa maneira, o currículo escolar vai muito além do simples elenco de disciplinas e conteúdos programáticos a serem cumpridos em determinada carga horária ou de uma matriz curricular. A composição do currículo é um momento de decisão da escola, que é legitimado na prática educativa. Dessa maneira o currículo deve esboçar os objetivos das disciplinas em cada etapa da educação que oferece e a definição dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Os conteúdos devem seguir uma sequência e manter a integração e a lógica entre eles, evitando a fragmentação. É por meio dos conteúdos apropriados pelos alunos que esses se instrumentalizam e ampliam sua condição cultural, logo o diálogo entre os conteúdos em diferentes anos de aprendizagem é condição primordial para a qualidade do currículo e sua aplicação. Assim no currículo deve constar a metodologia que orientará a prática docente e a definição do processo de avaliação, seus indicadores e instrumentos.

Fica evidente que a escola deve refletir de maneira radical sobre os conhecimentos que os alunos devem se apropriar para exercerem sua cidadania de maneira plena e crítica, sem desconsiderar a demanda legal.

Define ainda que o currículo “deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (§ 1º, Art. 26). E continua definindo as abordagens que se fazem necessárias na educação dos alunos, como a expressão da arte, da música, da educação física, o ensino da história, das etnias, das culturas que compõem a história do Brasil, a música.

Com isso verifica-se a preocupação da lei em garantir que os alunos tenham uma formação que lhes possibilite realizar diferentes leituras do panorama social e que atenda o exposto no Art. 22, da LDBEN, “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”.

Na parte diversificada do currículo, define que seja incluído, obrigatoriamente, a partir do quinto ano do ensino fundamental o estudo de uma língua estrangeira moderna, em concordância com a escolha da comunidade.

Organização Curricular: Conceito, Limites, Possibilidades

Recentemente, o ex-titular do Ministério da Educação (MEC), Cid Gomes, levantou o tema da reforma curricular do Ensino Médio. Para além do debate acalorado entre partidários e opositores às reformas,

o que me parece claro é o pressuposto de que “currículo” se confunde com as disciplinas escolares.

Na Postagem De Hoje, Uma Reflexão Sobre “Currículo” A Partir Das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica.

No universo educacional, normalmente o termo “currículo” é empregado para se referir ao conjunto de disciplinas distribuídas num tempo e espaço específicos, formando aquilo que muitos chamam de “grade curricular”. Mas, será que o escopo do conceito de currículo se reduz às áreas do conhecimento? Consideramos que não. Para justificar nossa visão, publicaremos, na postagem de hoje, o texto “Organização curricular: conceito, limites, possibilidades”.

Originalmente publicado na segunda parte do “Relatório” das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o “Mérito”, mais especificamente no tópico 2.4., o documento, além da definição de currículo, elaborada por Moreira e Candau (2006), traz também os “âmbitos de referência dos currículos”, ou seja, as práticas socialmente construídas que constituem a fonte de onde brota os conhecimentos escolares, como as universidades e centros de pesquisa, o mundo do trabalho, o desenvolvimento tecnológico e a produção artística.

Políticas curriculares e seus efeitos, as diretrizes que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar, o papel da instituição escolar e os impactos que o conhecimento científico e as tecnologias de informação e comunicação exercem sobre a organização curricular, são outras questões importantes levantadas no texto.

O texto de hoje faz parte da compilação de trechos das novas Diretrizes Curriculares para Educação Básica que temos compartilhado por aqui. Espero que o Portal de Educação Tecnológica e Artística (P.E.TEC.A.) tenha, mais uma vez, oferecido elementos para que a prezada professora e o prezado professor que nos acompanham possam compreender melhor sua própria prática e transformá-la quando a situação concreta assim o exigir.

Zebé Neto

Professor, escritor, editor e coordenador pedagógico do P.E.TEC. A.

Organização curricular: conceito, limites, possibilidades

No texto “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau (2006) definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994).

Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” que correspondem:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- b) ao mundo do trabalho;
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
- d) às atividades desportivas e corporais;
- e) à produção artística;
- f) ao campo da saúde;
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;
- h) aos movimentos sociais.

Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

As fronteiras são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Assim, e tendo como base o teor do artigo 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – Consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
- III – Orientação para o trabalho;
- IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais.

A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade.

Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento interpessoal entre todas as pessoas.

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável.

Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania.

O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia; a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos.

O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Didática E Prática De Ensino De História

O estudo discute a necessidade de repensar o ensino de História no contexto escolar e na sociedade contemporânea. A escola, juntamente com os professores/educadores, pais e a comunidade escolar em geral, podem e devem ser capazes, de analisar, refletir e compreender verdadeiramente, que o ensino de História vai além de pequenos conhecimentos retirados dos livros didáticos, que muitas vezes, os docentes ou a própria instituição de ensino oferece aos estudantes.

É possível constatar, que quando o ensino de História é apresentado com reflexão em sala de aula, a aprendizagem dos estudantes torna-se mais significativa, sendo capaz de romper com os padrões tradicionais da aprendizagem neutra, passiva e fragmentada, ainda presente em alguns contextos educacionais.

Em análise a pesquisa, verificou-se, que ensino de História é imprescindível para o conhecimento humano na construção de identidade, e como base, serve de exemplo para compreender o presente por meio de uma reflexão histórica sobre os fatos do passado. Observa-se, que os estímulos do meio devem ser usados competentemente pelo professor de história, na busca de organizar um sistema de ensino concreto, qualitativo, e construtivo para todos os alunos, através de uma ação mediadora e intencional.

O professor mediador do ensino-aprendizagem de História deve possuir uma formação docente qualificada e comprometida com as reais necessidades de aprendizagem dos educandos, na busca de fazer a diferença nos diversos contextos sociais. O docente tem que ser capaz de despertar o gosto e o interesse dos discentes pelo aprendizado de História, assim como, obter dos alunos, uma atenção especial/ diferenciada, e uma curiosidade aguçada dos estudantes, em questionar e interpretar o passado com ênfase.

A escolha do tema proposto resultou de estudo, pesquisa, análise e entrosamento pelo assunto apresentado, assim como, de leitura, e compreensão de ideias de diversos estudiosos, que se dedicaram aos estudos no ensino de História, na busca de verificar quais soluções e conhecimentos os professores/educadores podem adquirir para desenvolver uma consciência histórica construtiva e um ensino de História sólido no contexto escolar.

A abordagem metodológica é desenvolvida através de pesquisa bibliográfica exploratória (livros impressos, artigos, revistas, dicionários, entre outros.). Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Com base na pesquisa sobre o ensino de História no contexto escolar e na sociedade, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa em História.

Por que em muitas escolas os professores/educadores sentem-se despreparados frente ao processo do ensino de História no esclarecimento dos fatos sociais do passado?

Em relação ao processo do ensino-aprendizagem, é possível analisar em algumas escolas, um comprometimento ético, político e pedagógico por parte do professor para com o ensino de História.

Nota-se, que muitos professores sentem-se despreparados frente à prática do ensino de História no contexto escolar e nos demais contextos sociais, onde muitas vezes, tais educadores não repensam a prática pedagógica, ao selecionar conteúdos e métodos de aprendizagem. É necessário haver uma reflexão diária sobre a teoria e a prática pedagógica, pois quando não há reflexão no ensino-aprendizagem, certamente, o conhecimento não é efetivado.

No entanto, a despreparação dos professores de História no contexto escolar, causa uma fragmentação no conhecimento histórico dos estudantes, atingindo também, a realidade cultural, política, religiosa e social dos alunos.

O assunto investigado oportuniza conhecimentos em relação ao ensino de História. De fato, ainda há escolas que não levam em conta o saber histórico, a diversidade presente no ambiente escolar. Portanto, uma escola só pode ser considerada democrática, quando é capaz de modificar suas estruturas, sua concepção de ensino, e incluir sem exclusão.

O estudo visa contribuir para com historiadores, professores/educadores das diversas áreas de ensino, para que possam refletir a prática pedagógica, os métodos, e os recursos utilizados no ensino-aprendizagem.

É possível voltar no tempo, ou nos acontecimentos históricos, e constatar com base em documentos oficiais, o quanto o ensino de História foi e continua sendo influente na sociedade século após século. Portanto, nota-se contemporaneamente, que a História enquanto disciplina escolar, não é considerada relevante por algumas instituições de ensino.

Mesmo diante dessa triste realidade, não podemos deixar de lembrar, que a História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo no período colonial, com o ensino jesuíta, ela estava lá, na forma de História Sagrada ou de Histórias de vidas de santos (hagiografia). Às vezes seus conteúdos se combinaram com os de geografia, dando origem à disciplina de Estudos Sociais. Mas, mesmo disfarçada, ela de modo algum esteve ausente.

Por outro lado, mesmo a disciplina de história encontrando-se fragmentada em pleno século XXI, a História enquanto disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ser importante e influente nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas, no respeito aos diferentes modos de vida, grupos e comunidades, assim como, na investigação dos fatos da sociedade (passado x presente).

Cícero, um importante pensador romano da Antiguidade, definia a História como “mestra da vida”. Para ele, a História servia para a instrução moral dos jovens, uma vez que traz exemplos de ações virtuosas, dignas de serem imitadas, e ações más, que devem ser evitadas. Hoje, é claro, temos uma concepção mais ampla e mais complexa da História enquanto disciplina ou campo do conhecimento, mas, mesmo assim, a definição de Cícero ainda faz muito sentido. A História nos ajuda a tomar decisões de como agir.

Analisa-se, que a aprendizagem do conhecimento histórico sempre foi fundamental nas relações pessoais e interpessoais, ou seja, no campo (educacional, cultural, social, ético, moral, na investigação concreta dos fatos, tempo, espaço, e na reflexão crítica do passado sobre o presente).

É essencial especificar, que o ensino de história vai além do professor/educador conseguir terminar todos os capítulos do livro, ou as atividades elaboradas para aquele semestre, ou de destacar no quadro negro “a linha do tempo” com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade época após época, como também, de realizar leitura de documentos históricos sem reflexão crítica em sala de aula, pois tais ações, não contribuem para o entendimento oficial dos alunos, e nem mesmo, para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, que saibam compreender a sociedade em que vivem, isto é, os educandos não saberão fazer interpretações ou ligações dos acontecimentos do passado para com o presente.

No contexto escolar os discentes não podem fazer uso de cadernos, apenas para reproduzir escritos meramente tradicionais e isolados da realidade em que vivem, pois nesse caso, o professor/educador apenas transmitirá em sala de aula conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma para com a vida dos aprendizes em sociedade.

É imprescindível, que a escola, a sociedade e a comunidade escolar em geral, repensem o currículo e a relevância do conhecimento histórico na vida dos discentes que chegam até a escola.

Mas, esse repensar sobre o aprendizado de História, deve ocorrer de forma ética, coletiva, com compromisso cultural, educacional e social, na busca de agregar valores ao ensino de História.

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, construída e escrita pelo homem. Dessa forma, o saber também é histórico, e concretizado pela ação do homem no espaço, desde os tempos primitivos.

Diante desse fato, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas. O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade

social dos acontecimentos. É preciso que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, assim como, agirem criteriosamente e saberem se posicionar eticamente em diferentes contextos sociais.

Para verificar com mais ênfase a influência do ensino de História na vida das pessoas em sociedade, é necessária uma reflexão em torno da História, como por exemplo: “Como seria nossas relações pessoais e interpessoais se vivêssemos em uma sociedade onde o conhecimento histórico não existisse ou fosse extinto pouco a pouco?”

”. Por um instante, parece-nos sem sentido em algumas ocasiões, refletirmos sobre essa hipótese, mas se analisarmos concretamente, é possível constatar, que se o ensino de História não existisse em nossa sociedade, as relações com o mundo e com as pessoas seriam muito mais fragmentadas e fragilizadas sem o saber histórico, pois de fato, seria uma sociedade sem um acesso ao passado, sem histórias para serem analisadas, investigadas, discutidas e refletidas em família, grupos, comunidades, instituições, etc.

Portanto, nessa hipótese, poderiam surgir muitas interrogações, como por exemplo: “O que seria de nós enquanto seres humanos se não tivéssemos conhecimento de nossa própria história de vida, desde quando nascemos, até quando nos tornamos adultos e independentes?” ou, “Se não soubéssemos a história de vida de nossos familiares – pai, mãe, avôs, bisavôs, tios, tias, primos entre outros?” ou “Como poderíamos se relacionar com outros povos e as várias culturas sem um conhecimento de seus costumes ou de suas histórias?” ou “Se não soubéssemos a História do nosso país?”, como por exemplo: “Quem achou ou descobriu o Brasil?”, “E quais foram os primeiros povos há habitar o território brasileiro?”.

Contudo, é possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural, de relações interpessoais, de compreensão de mundo e sociedade (política, economia, tempo, espaço, diversidade, grupos, comunidades, fontes, registros escritos, patrimônio sociocultural, etc.), isso, se caso não tivéssemos acesso ao estudo de História em nossas escolas, e em nossa sociedade contemporânea.

Quando refletimos veridicamente o saber histórico, podemos compreender com mais facilidade, a importância do ensino de História nos diversos espaços sociais.

Pode-se ressaltar que, se o ensino de História nas escolas fosse extinto pouco a pouco, obviamente, não teríamos acesso a um grande acervo do conhecimento histórico, produzido socialmente pelas pessoas que viveram décadas antes de nós.

No entanto, nota-se, que sem a aprendizagem de História, seríamos pessoas sem senso crítico, perante o passado, frente à investigação dos fatos, e das novas descobertas na visão de (passado x presente x futuro).

Contudo, não devemos pensar com isso que a História seja equivalente a uma receita de bolo: coisas que deram certas no passado vão dar certo no presente, e coisas que deram errado no passado vão também dar errado no presente. Não, nada disso.

O contexto em que determinada ação do passado ocorreu foi outro, e nada pode garantir que a mesma ação, se executada no presente, apresentará os mesmos resultados. Mas o estudo da História efetivamente aguça e amplia nossa compreensão da realidade social e ajuda-nos a nortear a ação social no presente.

No âmbito educacional é fundamental que o professor/educador saiba trabalhar competentemente com os educandos, isto é, o educador tem que saber promover estímulos significativos no ambiente de trabalho e no ensino-aprendizagem de História, desenvolvendo problemas de pesquisas, na busca dos discentes obterem capacidade crítica, questionar e opinar em sala de aula, onde os estudantes devem ser vistos como agente ativo de seu próprio conhecimento.

Os conteúdos de História trabalhados no contexto formal devem estar interligados (teoria x prática), e o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos que chegam até a escola. Ou seja, do cotidiano dos discentes.

É inegável que, para que sejam ricas em significado, as aulas de História devem abarcar também, a realidade local, mais imediata. Mas, como advertem, Schmidt e Cainelli (2004, p. 112)

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos.

Em segundo lugar, ao propor o ensino de História local como indicador da construção da identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

O ensino de História tem que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e a discussão.

Os alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade.

Certamente, estudar o passado, não é aceitar tudo que os livros didáticos nos apresentam sobre o ensino de História, mas sim, é sabermos diferenciar e repensar em relação aos fatos ocorridos, como por exemplo: “Ser crítico, saber se posicionar contra ou a favor daquele modo de vida, ou daquela sociedade, daquela época”.

Estudar História, é investigar o que ocorreu em cada século passado, é buscar alternativas, é pensar em métodos e sugestões futuras, para compreender de fato, os acontecimentos do presente. Pereira (2013, p. 13) relata o porquê é importante estudar história:

O conhecimento da história da civilização é importante porque nos fornece as bases para compreender o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas.

O ensino de História no contexto escolar auxilia na compreensão dos fatos da sociedade, e principalmente, na compreensão de quem somos, pois, somos seres sociais e culturais, isto é, somos pessoas capazes de construirmos nossa própria identidade, seja ela, individual, coletiva, regional, nacional, etc. Oriá (2006, p. 134), ao descrever a importância da história para o desenvolvimento e formação do aluno, considera que:

Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. (...), pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural.

Porém, no âmbito educacional, a História já foi uma disciplina curricular bem mais valorizada, tanto no espaço formal, como também, no espaço não formal.

O ensino de História fornece pilares construtivos para a formação cidadã dos educandos, tanto no desenvolvimento crítico, cultural, reflexivo, ético, moral, quanto para o desenvolvimento social e o respeito para com a diversidade. Para Pellegrini et al (2009, p. 03):

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor.

O ensino de História tem que ser valorizado e preservado no contexto escolar, onde o professor de História deve saber trabalhar eticamente, com base em pesquisas, e referências metodológicas, sabendo fazer bom uso de fontes históricas em sala de aula, e deixando um pouco de lado o “quadro negro”, ou seja, a aprendizagem em “quatro paredes”.

Obviamente, o uso de materiais concretos e distintos no ambiente educacional, favorece o entendimento dos alunos sobre o ensino de História, onde o docente pode fazer uso, por exemplo, de registros escritos iconográficos, sonoros, imagens, podendo também, trabalhar em grupos com os estudantes no espaço não formal, promovendo debate e reflexão em torno das atividades de História.

O ensino de História deve estar voltado a valores fundamentais para a vida em sociedade, e para o conhecimento construtivo dos aprendizes.

É necessário, valorizar a memória de cada sujeito histórico, que certamente, uma vez com luta ou não, construiu uma história, ou deixou marcas na época em que viveu, seja as marcas boas ou não, é preciso que saibamos respeitar, pois cada pessoa é livre para escolher seu caminho, para viver sua vida, e construir sua história.

A aprendizagem de História deve ter como principal pressuposto, formar os discentes para que possam ser cidadãos autônomos, críticos, questionadores das diversas realidades existentes, e atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

Todavia, ao estudar História, será possível verificar, que o ensino de História vai identificar o passado de uma maneira concreta. O passado tem uma forte ligação com o presente, e por este motivo, não se pode ignorar o saber histórico, ou deixá-lo de lado, não investigá-lo, não conhecê-lo ou não estudá-lo, pois é fato, que todos nós precisamos conhecer um pouco o passado, para então, construirmos alicerces de sabedoria, e esse passado, encontramos na História.

Recordá-lo o passado, não significa que a história se repita, e sim destacar que esta pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais por sua vez, nos seduzem e nos inquietam (CHARTIER, 2009).

Sabe-se, que o interesse em querer saber sobre o passado é uma necessidade humana, e necessária para que os indivíduos possam repensar, e amadurecer ideias, sentimentos, atitudes, e valores nos diversos ambientes sociais.

No contexto escolar, os discentes necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea.

Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interesses dos alunos, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História, podendo em certas ocasiões, o docente fazer uma aula diferenciada, como por exemplo: oportunizar aos estudantes um tempo de 15 minutos, e liberar um aluno por semana para que possa contar um pouco sua própria história de vida e sua experiência, para os colegas de classe, e também para o professor, onde o educador pode ressaltar para a turma, que a história de vida de cada educando, é uma história construtiva, construída ano após ano, e que cada estudante é um sujeito histórico.

Nota-se, que as atividades diferenciadas são essenciais no contexto educacional, as quais, devem fazer parte do currículo escolar. Trabalhar a oralidade em História é imprescindível para o desenvolvimento ativo e crítico dos alunos.

Contudo, o professor/educador deve buscar despertar sentimentos autônomos nos discentes, animando-os, preparando-os para compreender da melhor forma possível a História, o saber histórico, assim como, apresentando desafios e resolução de problemas para a turma em geral, com base em uma mediação qualitativa no ensino-aprendizagem.

O Ensino De História Na Investigação Dos Fatos Do Passado No Processo Educacional E Social

História é uma palavra que deriva de origem grega “Historie” que significa conhecimento através da investigação exata sobre os fatos do passado.

A influência do ensino de História é notável. A aprendizagem de História oferece oportunidade de compreensão de mundo, de reflexão em relação à sociedade em diferentes tempos, (passado, presente,

futuro), como também, oportuniza o entendimento sobre a sociedade em que vivemos, e sobre os grupos nos quais estamos inseridos. A História ressalta a compreensão significativa dos fatos através da investigação fidedigna, em documentos oficiais, e históricos.

O ensino de História é histórico, sendo o mesmo benéfico para quem o adquire, crítico para quem o estuda profundamente, e reflexivo para quem o investiga e analisa-o nos diversos contextos da sociedade. É relevante ressaltar, que História é uma forma de ciência que estuda e investiga os fatos da realidade, a qual busca obter conhecimentos concretos sobre a sociedade e as pessoas que fizeram a história acontecer em cada século passado.

A História estuda os fatos, os atos que compõem a existência humana, o ser humano e suas contribuições para a sociedade e as relações sociais ao longo do tempo. A História visa descobrir e identificar, como viviam as pessoas do passado, como os grupos sociais se relacionavam uns com os outros, como eram as instituições políticas, religiosas, a economia, o campo das ideias, os costumes de cada povo, as crenças, vestimentas, as diferenças e semelhanças, etc. Para Bittencourt, (2004):

História é uma ciência que estuda o desenvolvimento do homem no tempo. A história analisa os processos históricos, as personagens e fatos para poder compreender um determinado período histórico: “A afirmação de que a história pode ser concebida como uma narrativa de fatos do passado dos homens é por princípio, uma definição de história, [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 140).

É natural que o ensino de História seja acompanhado de acontecimentos marcantes. Diante disso, o ensino deve ser concebido como um processo que busca uma compreensão articulada em relação ao passado, para transformar e ampliar a compreensão do presente e do futuro de forma construtiva.

É necessário refletir o ensino-aprendizagem de História em sala de aula, onde, verifica-se muitas vezes, que alguns discentes mostram não se interessar em estudar ou querer saber de fatos que aconteceram a tantos séculos passados, envolvendo pessoas desconhecidas, e na maioria das vezes, já falecidas, como também, de lugares distantes de suas realidades.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.

É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser participe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (SCHMIDT, 2013, p. 57)

Ainda Segundo A Autora:

A prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, a função do saber histórico na vida dos sujeitos têm reconfigurado à didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, consequentemente, para a formação de professores dessa disciplina, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado.” (PINSKY, 2012, p. 65).

Nas aulas de História, o professor/educador pode se deparar com situações de questionamentos por parte dos alunos, onde o docente deve saber ouvir os educandos e tentar responder adequadamente as perguntas realizadas pelos estudantes. Algumas perguntas podem se referir, por exemplo: “Por que devemos estudar História professor?” “Estudamos sobre pessoas que já faleceram há tantos anos, por que estudarmos sobre elas?” ou “Por que temos que saber sobre a Alemanha, Rússia, Prússia, França, Inglaterra, Itália, Egito, Mesopotâmia, Roma, Grécia, Esparta, Atenas, Portugal, União Soviética se somos brasileiros?” ou “Por que não podemos minimizar os estudos sobre as civilizações mais antigas e estudarmos um pouco mais a nossa realidade local?” ou então “O tempo Imperial e Republicano no Brasil e as implicações políticas?”.

Diante dos exemplos de questionamentos que podem surgir em sala de aula, no ensino de História, é importante que o professor/educador tenha compreensão e motivação na hora de responder, e ensinar seus alunos.

O docente deve cativar os educandos para a aprendizagem de História, buscando uma metodologia de ensino estimulante, concreta e qualitativa, na busca de orientar e trabalhar competentemente com os discentes, como também, desenvolver um aprendizado ético e satisfatório no ensino de História.

É fundamental que o professor/educador inicie o trabalho em sala de aula, exemplificando o ensino de História com base no cotidiano de cada educando que chega até a instituição educacional, pois a história de cada aluno, faz muita diferença no entendimento significativo sobre o ensino de história na escola e na sociedade.

O cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento (KUENZER, 2000, p.74).

O professor/educador pode e deve questionar a si mesmo, enquanto educador, isto é, questionar a sua prática pedagógica diariamente, como por exemplo: “O que os estudantes devem aprender de fato em História? ”, “Quais conteúdos podem fazer a diferença na vida e no saber dos educandos? ”, ou “Qual a melhor forma de ensinar o conhecimento histórico, na busca de despertar a atenção e a compreensão concreta dos alunos no contexto escolar? ”.

O professor/educador deve se atualizar constantemente no ensino de História em sala de aula, e buscar explicar aos alunos, a importância da aprendizagem de História no conhecimento da própria história de vida dos estudantes, de suas identidades enquanto cidadãos. É imprescindível, que os discentes obtenham a compreensão das diversas culturas existentes, dos sistemas políticos fixados, das estruturas sociais estabelecidas, econômica, religião, valores, entre outros.

Com base nisso, cabe ao professor/educador do ensino de História, refletir com seus alunos, e fazer debates em sala de aula sobre os conteúdos de história, assimilando os fatos verídicos do passado, com os fatos do presente, envolvendo o cotidiano dos discentes, na busca de incentivar os alunos a pensar historicamente, formando opiniões críticas e diversificadas sobre vários assuntos no ambiente formal, com base em investigação e participação dos estudantes nas atividades propostas.

É preciso, que o professor/educador repense com sensibilidade o ensino de História, analisando seu papel enquanto professor/historiador, o qual deve ter uma postura crítica, democrática e ativa no contexto escolar, isto é, saber apresentar e indagar os fatos históricos, com base em uma metodologia construtiva no ensino-aprendizagem dos discentes.

Ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história.

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (FONSECA, 2003, p. 38).

Analisa-se, que a sociedade contemporânea evoluiu através da investigação dos fatos, da pesquisa, do conhecimento histórico, e da aprendizagem repassada de geração em geração.

Muitas informações e inovações que temos hoje em nossa sociedade decorrem de anos de pesquisas, de questões elaboradas, estudadas teoricamente e colocadas em prática por alguém, na busca de resultados cada vez mais qualitativo para a humanidade.

Os estudos teóricos de séculos passados podem ser analisados, revisados e estudados novamente por outras pessoas, assim como, podem ser ampliados, modificados com o uso de novas fontes, novas informações, novas opiniões e novos conhecimentos, acrescentando pontos cada vez mais positivos para o conhecimento social e humano de todas as pessoas.

O professor/educador tem a tarefa de auxiliar, mediar, colaborar e incentivar seus educandos a compreender como se dá as relações sociais, na busca de entender o passado gradativamente e significativamente, tendo em vista formar cidadãos que sejam capazes de distinguir as diferenças entre passado, presente e futuro. Assim, Moretti apud Schmidt e Cainelli (2009, p. 34):

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico.

Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

O ensino de História deve acrescentar nitidamente, o respeito para com as diferenças/diversidade, onde, não pode haver em nenhum contexto social, certos tipos de julgamentos tolos sobre a história das pessoas, a cultura, os valores, crenças entre outros, pois o conhecimento sobre o passado traz a “luz” uma visão crítica acerca do ensino de História, a qual se realiza principalmente na coletividade, pois quem faz a História acontecer são as pessoas, por isso mesmo, nenhuma pessoa ou grupos de pessoas, podem julgar a história de outras pessoas, porque a história é feita por todos nós, em um determinado tempo, espaço e sociedade.

O ensinar e o aprender História competentemente, exige do professor/educador disciplina, pensamento refletivo, construtivo, educativo, formativo no desenvolvimento da aprendizagem e na busca de ensinar os discentes a pensar historicamente. Pois, o pensar historicamente, apresenta um campo investigativo, amplo, aberto e incorporado de conhecimentos históricos. Na visão de Siman (2003):

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneamente de acontecimentos no tempo cronológico; a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes.

Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN apud CAINELLI; TUMA, 2003, p. 119).

O ensino de História é construído a partir de conceitos e interação humana, sendo que na escola o ensino de História deve se basear na liberdade de expressão, no ensino-aprendizagem ativo, democrático, coletivo, construtivo, verdadeiro e intencional nas relações entre alunos, educadores e das demais pessoas na sociedade. De acordo com Nemi (2009).

O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas. (NEMI, 2009, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (2000) acrescentam que os alunos ao longo do Ensino Fundamental deverão ser capazes de:

Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços.

Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado.

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.

Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.

Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organização coletivas da sociedade civil.

Utilizar métodos de pesquisa e produção de textos de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos indígenas e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Como analisado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (2000), destacam o que os alunos ao longo do ensino fundamental, devem ser capazes de obter um bom desenvolvimento e um entendimento concreto sobre a sociedade na qual vivem, sendo que, para o aluno efetuar de fato esse bom desenvolvimento, é preciso que o professor/educador seja capaz de atribuir aos discentes um ensino-aprendizagem qualitativo e jamais quantitativo, pois o ensino deve ter um caráter crítico, reflexivo, autônomo, aberto ao diálogo e a socialização, na busca de uma aprendizagem significativa no ensino de História.

Conforme Catão (1995).

A garantia da humanização histórica, que não se verifica senão na comunidade, pois na história o ser humano não se pode realizar sozinho, mas só se realiza como membro da comunidade, trazendo para a comunidade, especialmente para os mais jovens, as gerações futuras, a contribuição de sua própria humanização.

Atualmente, é possível verificar em muitas escolas, professores despreparados para desenvolver um trabalho concreto com os alunos no ensino de História. Sendo que, a má formação do professor historiador, reflete negativamente no ensino-aprendizagem dos estudantes, e no conhecimento do patrimônio cultural da humanidade. Em relação a isso, Pinsky; Pinsky, (2005, p. 22-23) acrescentam:

O professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino [...] Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] Noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade.

Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos.

Observa-se, que quando o professor/educador é um profissional que busca obter uma formação continuada, uma preparação docente, e uma atualização constante dos fatos da sociedade, é fato, que tal profissional terá uma maior capacidade de oferecer um ensino-aprendizagem qualitativo á todos os educandos.

Sabe-se, que ensinar historia não é uma tarefa fácil, pronta e acabada, por este motivo, os professores de História precisam sempre desenvolver pesquisas, buscarem se atualizar nos fatos sociais, se prepararem para responder as perguntas que podem surgir por parte dos discentes, como também, para o esclarecimento de dúvidas dos estudantes e curiosidades relacionadas ao saber histórico, pois isso, exige um conhecimento sólido, investigativo, um compromisso ético, moral e profissional por parte do professor/educador que está à frente do processo do ensino de História. Em relação a isso Demo (2009), acrescenta o conceito de história:

O que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de criação, do nada, introduzindo na historia condições não históricas. (DEMO, 2009, p. 90).

O ensino de História deve ser debatido coletivamente, e compreendido em sua dimensão particular e específica no ambiente formal e não formal. Contudo, deve também, romper com o ensino tradicional ainda existente em algumas escolas brasileiras, que infelizmente, fazem o uso da técnica, da memorização, e da decoreba no ensino-apredizagem dos estudantes, onde os aprendizes são vistos como sujeitos passivos frente ao processo de aprendizagem.

Significa, antes de tudo, que pensar o ensino de História como um dos usos possíveis que foram formulados para aqueles que se ocuparam de escrever sobre o passado articula-se a um tempo e às formas próprias desse tempo de conceber a escrita da história. Implica, também, pensar o ensino da história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. Finalmente, impõe-nos refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas vezes a cargo das estratégias pedagógicas do ensino de História (GUIMARÃES, 2009, p. 38).

É essencial que a escola, juntamente com os professores/educadores busquem aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de História, utilizando como base a realidade sociocultural dos discentes inseridos no ambiente escolar, pois o ensino de História deve ser exemplificado, estruturado e valorizado historicamente, principalmente por aqueles que fazem parte da instituição de ensino. Para o autor Rüsen (2007), o conhecimento histórico é:

o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos jovens alunos. Essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino.

No ensino de História, é imprescindível que os alunos não só memorizem informações, mas também, pensem historicamente. Nesse sentido, o uso de fontes históricas na aprendizagem de História é de suma importância.

Embora tradicionalmente o tipo de fonte privilegiada pelos historiadores sejam os documentos oficiais, existe, atualmente, uma abertura cada vez maior para outras categorias de fonte, como cartas, textos jornalísticos, textos literários, imagens, depoimentos orais, filmes etc.

A escola deve ter uma função socializadora/educadora, a qual deve exercer um papel ético, democrático e inclusivo, na busca de romper padrões de exclusão, e não ser uma instituição reprodutora de desigualdades sociais, como também, de conteúdos repetitivos sem análise crítica, e sem relação nenhuma com a realidade cotidiana dos alunos.

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e de conteúdos que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva (...) Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais (...) Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social (KUENZER, 2002, p. 8).

O ensino de História abrange uma diversidade de fatos (culturais, educacionais, políticos, sociais, econômicos, entre outros), sendo que o ensino tradicional, não leva em conta essa diversidade no ensino de História. A aprendizagem de História deve ser concretizada com base em objetivos claros e específicos, que indicam ações significativas para o desenvolvimento e para o ensino-aprendizagem qualitativo de todos os estudantes. Segundo Rüsen (2010),

Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade.

Pode-se afirmar que o ensino de História oportuniza o conhecimento de “velhos” e “novos” acontecimentos, de forma real e nítida. É fato, que as pessoas precisam obter informações e saber sobre o passado, para então, construir princípios e valores estruturados para se viver bem sociedade. Nesta análise, é fundamental especificar o ensino de História.

[...] ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

A releitura do passado se faz necessária para o reconhecimento da História, das marcas do passado, e da compreensão de quem somos enquanto pessoas humanas. A História é uma disciplina, ou campo de conhecimento, que permite inúmeras abordagens, pois sabemos que não existe apenas uma História na face da terra, mas sim, múltiplas histórias.

Na escola, os professores/educadores devem desenvolver um ensino-aprendizagem que vá além dos muros escolares, isso é, um ensino além da sala de aula, que vá de encontro com o ambiente não formal, dos contextos educacionais, onde os docentes possam desenvolver uma aprendizagem de História que atenda aos interesses de toda a comunidade, e principalmente, dos educandos.

Na procura de analisar a necessidade de repensar o ensino história no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar e na sociedade em geral, a realização e conclusão desse trabalho, baseou-se em pesquisa bibliográfica exploratória, realizada na biblioteca pública do município de Bela Vista da Caroba – PR, como também, na biblioteca Universitária do Polo Uninter de Realeza – PR, onde, utilizou-se de (livros impressos, obras de diversos autores, artigos científicos, revistas, dicionários, entre outros.).

Na pesquisa, foi possível identificar, a necessidade da escola juntamente com os professores/educadores, em desenvolver práticas pedagógicas diversificadas e concretas no ensino de História, utilizando como ponto de partida a realidade sociocultural dos educandos, na busca de valorizar o conhecimento dos estudantes, os quais trazem consigo, histórias, crenças, tradições, opiniões, sonhos, alegrias e sofrimentos.

Contudo, é preciso que o ensino de História seja compreendido historicamente pelos discentes, na busca de construir uma consciência crítica, ativa, e ética sobre os fatos.

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto apresentado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras. Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa, que para Gil 2008:

Vale-se de procedimentos de coleta de dados os mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa (GIL 2008, p.141).

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um aprofundamento significativo e construtivo sobre o ensino de História nos diversos contextos sociais. A pesquisa desenvolveu-se através de investigação, leitura, reflexão, e com base em análise pessoal sobre o tema norteador do trabalho.

Durante o desenvolvimento do trabalho, foi possível compreender, que o conhecimento histórico sempre existiu na sociedade, isto é, a História é construída com base nas relações humanas, sociais, culturais, educacionais, políticas, econômicas, entre outras.

O ensino de História oportuniza o entendimento sobre os diversos acontecimentos ocorridos na sociedade, em diferentes contextos sociais, relacionados a diversidade cultural dos povos, grupos sociais dominantes na sociedade, os excluídos/ marginalizados, comunidades, religiões, partido político, valores, e os diferentes costumes das pessoas época após época.

A História investiga e estuda o passado na busca de refletir, analisar e comparar com o presente. Com base nisso, verifica-se a necessidade das escolas e dos professores, em desenvolver um ensino de História em prol da realidade local de cada aluno que chega até a instituição educacional, ou seja, de fazer uso do cotidiano dos aprendizes como ponto de partida para o conhecimento.

O tema apresentado remeteu-se a compreender a fragmentação da disciplina de História no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Na pesquisa identificou-se, que o ensino de História deve ser visto “com outros olhos”, ou seja, deve ser discutido e refletido por todos que compõem a equipe escolar, principalmente, pelos professores de História.

De fato, o saber histórico quando bem exemplificado, é capaz de “iluminar” o conhecimento contemporâneo, trazendo respostas objetivas há muitos questionamentos do século XXI. Os professores/educadores não devem jamais esquecer-se, da importância do ensino de História no contexto formal e não formal.

É essencial que a escola, juntamente com os professores, pais, comunidade, e a sociedade em geral, analisem e valorizem a aprendizagem de História, pois, se não fosse o ensino de História detalhado nos livros didáticos, em cartas, em fotos, em entrevistas, entre outras fontes, não teríamos um conhecimento concreto em relação ao saber histórico.

No contexto formal, é necessário que o docente desenvolva propostas pedagógicas articuladas entre o fazer História e o fazer pedagógico, tendo por objetivo, a construção do saber histórico, buscando a participação ativa dos estudantes, e oferecendo condições aos alunos de fazer e construir História nos diversos espaços.

Portanto, se algum momento os discentes se sentirem desmotivados para com o ensino de História em sala de aula, cabe ao professor animar os alunos, apresentando-lhes materiais concretos, recursos alternativos, e metodologias de ensino diferenciadas. Na aprendizagem de história, é imprescindível que os discentes aprendam a pensar historicamente, pois o pensar historicamente é fundamental para que se possa concretizar a aprendizagem gradativamente.

Contudo, os estudantes não devem ser receptores de informações isoladas, ou mesmo, não podem aprender com base na decoreba dos fatos, ou da memorização de temas sociais relevantes, como por exemplo: (nomes de pessoas, lugares, civilizações, ou mesmo, datas históricas, como por exemplo: o dia da Independência do Brasil).

Sabe-se, o quanto é influente trabalhar o ensino de História com base em filmes que relatam gradativamente a realidade das histórias ocorridas em cada época histórica, como também, com imagens, pinturas, cartas, etc. Um exemplo de fonte histórica, que pode ser trabalhada e discutida com os discentes em sala de aula, é a carta de Pero Vaz Caminha, a qual pode ser utilizada como ferramenta pedagógica.

A carta de Caminha serve para orientar, e estimular o gosto dos educandos pelos conteúdos de História. Na carta, Caminha relata a trajetória realizada junto com Pedro Álvares Cabral, especificando o momento em que os portugueses desembarcaram do navio em terras brasileiras, e foram recebidos pelos indígenas à beira mar. Na carta, Caminha relata também, a cultura, a comunidade, e a relação dos povos indígenas na Terra Nova.

O assunto apresentado contribuiu significativamente na compreensão do ensino de História no contexto escolar e na sociedade. A disciplina de História investiga o passado concretamente, a qual busca investigar a realidade dos fatos, e só os considera verídico após um longo e rigoroso processo de análise, estudo, investigação, comprovação e avaliação. A História é um campo repleto de investigações, pesquisas, saberes, acontecimentos, como também, de construção histórica, e identificação de determinados grupos sociais, e de suas identidades. O ensino de História pode ser considerado como uma “memória individual”, pois a História é capaz de registrar cada fato em seu devido contexto, registrando (dia, mês, ano, e até mesmo, a hora em que ocorreram os acontecimentos).

O estudo apresentado visa contribuir positivamente para com estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, principalmente, para com os professores da área de História, para que possam refletir a prática pedagógica no ensino de História e na formação dos estudantes enquanto cidadãos de direitos.

No entanto, é fundamental que se faça novos estudos, e novas pesquisas em torno do tema discutido, e escrito neste trabalho, pois há uma necessidade de repensar a relevância da História na escola, na sociedade, no cotidiano e na vida de todas as pessoas, principalmente dos aprendizes.

Memória E História: Uma Discussão Conceitual**Memória E História: Interações E Delineamentos Conceituais**

Como conceito significativo para os recentes desenvolvimentos das ciências humanas, a noção de Memória tem sofrido ressignificações bastante importantes. Para entendê-las, partiremos de algumas considerações ainda sobre a Memória Individual, buscando perceber como certos modos de conceber a memória do indivíduo contaminaram, em algum momento, os modos de perceber a memória coletiva, que aqui será nosso principal foco de interesses. Mais adiante, depois de pontuar estas relações, retornaremos aos momentos de fundação deste conceito, evocando reflexões pioneiras como a de Maurice Halbwachs (1968).

Memória, na sua designação mais habitual, vulgar e cotidiana, corresponde muito habitualmente a um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado. Considera-se ainda – e sempre é bom frisar que logo estaremos submetendo estas significações de Memória a uma crítica e a uma problematização – que de um ponto de vista biológico a memória humana, seja a memória recente ou a chamada memória permanente que se localiza no hipocampo, corresponderia a um processo que não permite precisão, uma vez que envolve esquecimentos, distorções, reconstruções, omissões, parcialidades, hesitações. Há ainda uma significação vulgar que remete a Memória a uma categoria estática relacionada à imagem de depósito de dados. A Memória surge então como mera atualização mecânica de vestígios.

Vejamos estes elementos, por partes, de modo a problematizá-los. A Memória, um tanto ambigualmente, seria ao mesmo tempo estática e imprecisa, parcial e distorcida, passiva e não-criadora. Significações vulgares como estas, normalmente aplicadas à Memória Individual, cedo contaminaram a idéia de memória coletiva. Também esta teria parecido a alguns dos profissionais que lidam com os registros humanos como uma expressão que deveria ser oposta à noção de História (no sentido de Historiografia). De fato, se a memória coletiva era encarada como um depósito de informações, de dados, de lembranças passivas, não problematizadas, era até certo modo natural que, diante de uma significação como esta, a noção de Memória fosse contraposta assimetricamente à idéia de História, esta entendida como um campo de conhecimento necessariamente problematizador. A Memória era o “lado pobre”, por assim dizer, e quando muito poderia ser utilizada pela Historiografia como um canteiro de fontes historiográficas.

A questão, em termos não muito diferenciados destes, era já levantada por José Honório Rodrigues no seu livro *Filosofia e História*, republicado em 1981. Afonso Carlos Marques dos Santos (SANTOS, 2007: 87-95), em um artigo originalmente publicado na revista *Tempo Brasileiro* de 1986, retoma criticamente a seguinte passagem de José Honório Rodrigues:

[...] a memória é depósito de dados, naturalmente estática, pois configura um princípio de conservação, uma simples reprodução dos sucessos anteriores existentes na vida animal superior; a Tradição é o respeito à continuidade dos hábitos, costumes e idéias, é também estática e contém contra si muitos aspectos negativos, ao lado de alguns positivos; só a história é a análise crítica, dinâmica, dialética, julgadora do processo de mudanças e desenvolvimento da sociedade (RODRIGUES, 1981: 48).

Tal concepção de Memória, como o depósito de dados ou a atualização dos vestígios, por vezes imprecisos, já não mais resiste nos dias de hoje à operacionalização no seio das ciências humanas. Isto por vários motivos. Nem mencionaremos já o fato de que há mesmo um campo de estudos, disciplinarmente aceito, e que se intitula Memória Social, um campo que deve suas reflexões pioneiras ao ensaio *Memórias Coletivas* publicado por Maurice Halbwachs em 1950, mas que só se institucionalizou academicamente nas últimas décadas (HALBWACHS, 2006). À parte isto, vamos nos concentrar nos aspectos pertinentes aos processos de Memória que desautorizam a depreciação do âmbito da Memória como um universo estático, passivo, e ao mesmo tempo impreciso, pouco útil para a História, a não ser como fontes a serem tratadas com extremo cuidado.

Para começar, devemos lembrar que mesmo a concepção de psicólogos, biólogos e neurologistas sobre o que consistiria a Memória mudou muito nos últimos anos. E também estas mudanças no conceito de Memória Individual (já pontuaremos algumas) contribuiriam para o enriquecimento do conceito de memória coletiva. De igual maneira, Jacques Le Goff, verbete “Memória” produzido para a *Enciclopédia Einaudi* (1990), menciona também a importância trazida pelas novas noções de

“memória computacional” e de “memória hereditária”, neste último aspecto retomando certas considerações desenvolvidas por Jacob em seu ensaio *La logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, publicado em 1970.

Apenas para mencionar os progressos no reconhecimento da complexidade da Memória Individual, lembraremos que o estudo dos processos biológicos de produção da memória tem permitido o crescente abandono das concepções que associavam a Memória à mera atualização mecânica de vestígios. Neste sentido, Changeux (1972: 356) faz notar que a Memória vem cada vez mais sendo concebida como fenômeno complexo: não envolve apenas a ordenação de vestígios, como também a releitura de vestígios. A memória, e ainda nos referimos aos processos mnemônicos relativos ao Indivíduo, dá-se de maneira ativa e dinâmica, envolvendo diversos aspectos, tal como o “comportamento narrativo”, ressaltado como fundamental por Pierre Janet e também por Flores em seu ensaio de 1972 sobre *A Memória* (1972: 12). Com isto, vemos que a Memória, mesmo no âmbito da vida biológica individual, vai deixando de ser concebida como passiva para cada vez mais ser compreendida como um processo ativo, dinâmico, complexo, interativo.

Mas a pedra de toque das pesquisas e reflexões mais recentes sobre a Memória Individual, um tanto paradoxalmente, foi a compreensão de que, mesmo esta Memória Individual sempre envolve importantes dimensões coletivas. Se a memória envolve um comportamento narrativo, e a narratividade é necessariamente um processo mediado pela Linguagem – esta que em última instância é produto da Sociedade – tem-se aqui maior clareza de como a dimensão coletiva também interfere na Memória individual. Para além disto, com a consubstanciação da Memória através da linguagem – falada ou escrita – a Memória abandona o campo da experiência perceptiva individual e adquire a possibilidade de ser comunicada, isto é, socializada.

Foi assim que tanto a dimensão da memória coletiva contribuiu para permitir uma abordagem mais complexa da Memória Individual, como as crescentes descobertas científicas sobre a Memória Individual também produziram motivações importantes para uma ressignificação da noção de memória coletiva. É assim que, nos dias de hoje, a reflexão sobre a memória coletiva tem sido recebida na maior parte dos setores historiográficos de uma nova maneira. Desautorizando posicionamentos como o ilustrado no início deste texto pelas considerações de José Honório Rodrigues sobre os contrastes entre Memória e História, tem-se um novo campo de significações para a memória coletiva. Esta se refere não apenas a este processo de registro de acontecimentos pela experiência humana, como também à construção de referenciais sobre o passado e sobre o presente de diferentes grupos sociais e sob a perspectiva de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais.

Outro aspecto crítico no texto de José Honório Rodrigues, tal como assinala Afonso Marques dos Santos, refere-se ao terceiro elemento do tripé Memória, História, Tradição. A tradição era vista por José Honório Rodrigues de acordo com uma significação que a relacionava ao respeito à continuidade dos hábitos, costumes e idéias, é também estática e contém contra si muitos aspectos negativos, ao lado de alguns positivos.

Eric Hobsbawm e Terence Ranger já estudaram amplamente a possibilidade de um caráter construtivo e dinâmico que assinala uma “Invenção das Tradições” (1998), mostrando que é possível a invenção de uma tradição estável em curto espaço de tempo a partir de vários exemplos históricos. Esta nova perspectiva inviabilizaria igualmente considerar a “tradição” como “estática”, ou mesmo enquadrá-la no necessariamente no plano de maior extensão temporal das mudanças que se dão muito lentamente, em uma perspectiva rítmica de longa duração. O estudo das tradições tem se mostrado de grande riqueza e complexidade para os historiadores, e Peter Burke, no ensaio de 2004 que lança como título a indagação “O que é História Cultural”, registra casos em que tanto a inovação mascara a tradição, como aqueles em que a tradição mascara a inovação (BURKE, 2005: 39).

Voltemos, de todo modo, para a questão da Memória, que é nosso principal foco de interesse neste momento. Uma perspectiva da memória como campo de criação e dinamismo necessariamente obriga a inverter alguns dos pressupostos de José Honório Rodrigues para uma Memória vista como passiva e pouco móvel. É o que nos mostra Pierre Nora, em suas palavras sobre a Memória:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de

repentinamente revitalizações (NORA, 1984: XIX).

A questão da Memória como aberta a uma dialética de lembrança e esquecimento, aliás, deixa aqui de ser limitação para a historiografia, e passa a ser fator de enriquecimento de perspectivas. Essa virada na compreensão da Memória apresenta vários desdobramentos para a História: desde uma possibilidade para que a própria Historiografia possa repensar seus pressupostos fundamentais, até as possibilidades de uso da Memória – coletiva ou individual – como fonte histórica. Antes de discutir estes pontos, contudo, retornemos aos primórdios, em busca da formação de um conceito.

A Constituição De Um Conceito

O pioneiro na reflexão mais sistemática sobre a memória coletiva é certamente Maurice Halbwachs, com seu ensaio de 1925 sobre Os Contextos Sociais da Memória – texto no qual ainda aparecia como um autêntico durkheimiano (HALBWACHS, 2004) – e, posteriormente, em 1950, com seu ensaio A Memória Coletiva (HALBWACHS, 2006). Há, claro, autores anteriores que já tangenciam a questão, como o Bergson de Matéria e Memória, publicado ainda em 1896 e instigador de todo um ciclo literário subsequente que pode ser exemplificado pela produção literária do Marcel Proust de Em Busca do Tempo Perdido (1913-1927). Mas é mesmo com Maurice Halbwachs que começa a se constituir um novo campo de estudos, prenúncio de uma futura disciplina relacionada à Memória Social, e pronto a situar interdisciplinarmente áreas do saber como a História, a Antropologia, a Psicologia, o Folclorismo, a Crítica Literária. Todo este campo de interconexões disciplinares

– somente possível a partir da afirmação mais efetiva das ciências sociais na primeira metade do século XX em novos espaços como as revistas interdisciplinares e um novo espírito de diálogo acadêmico entre pesquisadores de esferas diferenciadas – seria imprescindível para que a memória coletiva pudesse ser captada não mais apenas na palavra escrita, mas no gesto, na imagem, nas festas, ritos, comemorações.

Para iniciar uma sistemática caminhada das ciências humanas na construção de um novo conceito de memória coletiva, Maurice Halbwachs propunha ultrapassar o estranhamento original gerado a partir da idéia, bem presente no senso comum, de que uma faculdade como a Memória só poderia “existir e permanecer na medida em que estivesse ligada a um corpo ou a um cérebro individual” (HALBWACHS, 2006: 71). Sua idéia era a de que as lembranças poderiam ser organizadas de duas maneiras: agrupadas em torno do ponto de vista de uma só pessoa, ou se distribuindo no interior de uma determinada sociedade. Os indivíduos, desse modo, poderiam participar destes dois tipos de memória, e no caso da memória coletiva seriam capazes de se comportar como membros de um grupo de modo a evocar lembranças interpessoais.

Halbwachs já refletia nesta época tanto sobre o contraste entre os dois tipos de memória, como sobre a interação e mútua interpenetração de ambas em certas ocasiões, fazendo notar que mesmo a memória individual podia reforçar algumas de suas lembranças, ou mesmo preencher lacunas, apoiando-se na memória coletiva (2006: 71). De igual maneira, a memória coletiva conteria as memórias individuais, mas não se confundiria com elas, ou sequer com o seu somatório, pois evoluiria segundo suas próprias leis, para utilizar uma expressão do próprio Maurice Halbwachs (2006: 72). A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva.

Isto porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que é ainda mais importante: a memória individual requer como instrumental palavras e idéias, e ambas são produzidas no ambiente social. Dito de outra forma, se no caso da Memória Individual são os indivíduos que, em última instância, realizam o ato de lembrar, seriam os grupos sociais que determinariam o que será lembrado, e como será lembrado. Halbwachs também chamava atenção para um aspecto que nos interessará particularmente: a Memória (e tanto a individual como a coletiva) está sempre limitada no espaço e no tempo.

Em um trabalho mais recente, no qual se propõe a refletir sobre “Memória Coletiva e Memória Histórica”, Maurice Halbwachs discute ainda a possibilidade de se considerar outro par conceitual,

que opõe a “memória autobiográfica” à “memória histórica” 92006: 73). Suas conclusões irão conduzi-lo às dificuldades de utilização desta expressão, apontando os seus limites (2006: 100)², mas de todo modo ele conduz o seu conjunto de reflexões como uma descoberta filosófica, partindo de um possível conceito a ser confirmado em sua eficácia operacional, ou não.

A “memória histórica”, ainda que postulada, não deve ser naturalmente confundida com “historiografia”. A “Memória Histórica” seria aquela que é partilhada por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente (e mesmo por oposição, diriam depois certos historiadores) da Historiografia profissional.

Com relação à comparação entre esta Memória Histórica da qual todos participam e a Memória Autobiográfica, que cada um elabora sobre sua própria vida, Halbwachs faz notar que a Memória Histórica é muito mais extensa (e aqui estamos nos reportando ao tempo de referência) que a Memória Autobiográfica, condicionada basicamente ao período de vida de seu próprio autor. Mas por outro lado, ao esquematismo e caráter resumido da memória histórica, a memória autobiográfica apresenta ao indivíduo um panorama contínuo e denso de sua própria vida. Este aspecto adquirirá particularmente uma importância significativa para aqueles que trabalham com a História Oral, e que tem de lidar com essa densidade e complexidade trazidas pela memória autobiográfica de seus entrevistados.

É claro que – e aqui já podemos inferir uma reflexão importante que não foi desenvolvida por Halbwachs – será importante considerar que, da qualidade da Historiografia desenvolvida pelos historiadores, dependeria a sofisticação desta Memória Histórica disponibilizada para os diversos indivíduos da sociedade. Mesmo esquemática ou resumida, a qualidade deste esquema depende também de um trabalho que, a seu tempo, os historiadores difundem na sociedade. Mas a Memória Histórica é também produzida nos meios políticos, com vistas a determinados interesses, nos grandes sistemas de comunicação

– em uma “Cultura Histórica”, enfim, que embora inclua a historiografia não se resume a ela, encontrando ainda muitos outros lugares de produção como os museus, os monumentos, as comemorações, a difusão de mitos, apenas para citar algumas das instâncias que contribuem para a instituição de uma complexa “Cultura Histórica”.

Voltando às reflexões sobre o contraste entre memória autobiográfica e aquilo que poderia vir a ser conceituado como uma memória histórica nas reflexões desenvolvidas por Maurice Halbwachs, encontraremos aqui uma certa concepção acerca do tempo que envolve estas experiências. O “tempo social”, ao qual remonta a memória histórica, seria exterior às durações vividas pelas consciências (2006: 75). Aqui, o sociólogo francês acompanha – embora sem enunciá-lo e sem registrar esta discussão filosófica – o contraste que tem sido contraposto na filosofia entre o Tempo Físico, pensado por Aristóteles, e o Tempo Filosófico

o tempo da alma, que vai encontrar no livro XI das Confissões de Santo Agostinho o seu modelo mais clássico. O tempo da Memória Histórica é o tempo do “calendário”, uma das mediações examinadas por Koselleck em seu livro Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos (2006 [1979]). Halbwachs procura imaginar as vidas humanas – estas diversas consciências sociais que produzem tanto a memória individual como a memória coletiva – como se estas estivessem “postas na superfície dos corpos sociais” e destinadas a segui-los “em suas revoluções, experimentando as repercussões dos seus abalos” (HALBWACHS, 2006: 75). Neste quadro, um acontecimento – a partir de um processo de escolha coletiva – só tomaria o seu lugar na série dos fatos históricos algum tempo depois de ter ocorrido. A Memória Histórica, conjuntamente com o seu Tempo, seria constantemente reconstruída ou reatualizada pela coletividade. Este tempo cronológico, contudo, não é vivenciado pelo indivíduo senão como um dado exterior, tal como propõe o sociólogo francês nesta passagem:

Os acontecimentos e as datas que constituem a própria substância da vida do grupo não podem ser para o indivíduo mais do que sinais exteriores, aos quais ele não se relaciona a não ser sob a condição de se afastar de si. (HALBWACHS, 2006: 75).

As conclusões de Halbwachs tendem a se confrontar contra as tentativas e possibilidades de se falar em uma Memória Histórica, embora reforcem e ofereçam gradual apoio à constituição de um conceito de memória coletiva.

Certamente que, no âmbito das primeiras reflexões de Maurice Halbwachs sobre a memória coletiva, o entendimento que o sociólogo tem da História (historiografia) é ainda muito durkheimiano. A história ainda pode aparecer como “a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” (HALBWACHS, 2006, p.100) e não passa ainda pelo campo de considerações. De Halbwachs a “História do Tempo Presente”, que ainda iria demorar para se apresentar à historiografia como importante modalidade histórica pronta a lançar mão de fontes da cultura oral e, portanto, da memória humana.

Essa restrição da História a um estudo de um passado distanciado, que, aliás, não eram incomuns na época em que Halbwachs desenvolve suas primeiras formulações sobre o conceito de memória coletiva (anos 1920), levam-no a opor mais radicalmente História e Memória, pois esta é vista por Halbwachs como indissociavelmente ligada à sensação de o que é memorizado remonta a lembranças de um movimento contínuo. Assim, pergunta o sociólogo francês, “como poderia a história ser uma memória, se há uma interrupção entre a sociedade que lê essa história e os grupos de testemunhas e atores, outrora, de acontecimentos que nela são narrados?” (HALBWACHS, 2006: 101).

As reflexões sistemáticas de Halbwachs sobre a memória coletiva, enfim, tendem a criar algumas tensões com relação à Historiografia, em especial com vistas a um conceito ainda limitado de História que iria se superado nas últimas décadas do século XX. Entre os traços que distinguiriam essencialmente Memória de História (e, portanto, dificultariam a possibilidade de se falar em uma “memória histórica”) estaria a “continuidade”, característica de toda Memória (no sentido de que a memória se associa a uma corrente de pensamento contínuo), por oposição à “descontinuidade” envolvida na operação historiográfica (2006, p.102).

Há aqui uma visão da História que já é de certo modo estrutural, o que é certamente fruto dos diálogos de Halbwachs com Marc Bloch e Lucien Febvre, com os quais convivera na Universidade de Estrasburgo, e as estruturas parecem se situar em relação de descontinuidade umas em relação às outras, o que contrasta com a sensação de continuidade da qual vive a Memória. Desnecessário dizer que os anos 1970 trariam outras histórias, para além do padrão estrutural que a escola dos Annales difundiu com tanta eficiência entre as décadas de 1930 e os primeiros anos de 1970.

No contexto de uma compreensão da História como sucessão de estruturas, o papel da memória coletiva adquire extrema relevância, exatamente porque pode cumprir uma função social de religar tradições e re-estabelecer continuidades que a historiografia não oferece e que a História-Efetiva pode contestar através de circunstâncias acontecimentais. Halbwachs dá o exemplo de momentos em que são fortemente abalados os alicerces de uma época anterior e uma nova a sucede (podia estar pensando, inclusive, em períodos revolucionários como o da Revolução Francesa). Em um mundo que se renovou, e que produziu uma humanidade associada à nova era e um setor de humanidade retardatário e ligado a um mundo que já não existe mais, afora as mediações possíveis, a sociedade precisa criar os recursos para seguir adiante, incluindo todos.

A memória coletiva, recriando os seus valores e restabelecendo pontes, renovando suas lembranças e reclassificando os seus esquecimentos, introduzindo também o novo no velho e o velho no novo, criando uma necessária ilusão de continuidade, enfim, ofereceria um chão e um céu de continuidades aos homens de períodos críticos em que uma estrutura parece passar a outra. Halbwachs assim se expressa, em certo trecho do ensaio em que opõe “Memória Coletiva e Memória Histórica”:

Quem sabe se, depois de uma guerra, de uma revolução que tenha escavado um fosso entre duas sociedades, como se houvesse desaparecido uma geração intermediária, a sociedade jovem ou a parte jovem da sociedade, em harmonia com a porção idosa, não se preocupa principalmente em apagar os traços dessa ruptura, em reaproximar gerações extremas, e, apesar de tudo, manter a continuidade da evolução? É preciso que a sociedade viva; mesmo que as instituições sociais estejam profundamente transformadas, e então, sobretudo quando estiverem, o melhor meio de fazer com que elas criem raízes é fortalecê-las com tudo o que se puder aproveitar de tradições. Aí, logo depois dessas crises, repetimos: temos de recomeçar no ponto onde fomos interrompidos, é preciso retomar as coisas a partir do início. Em pouco tempo, imaginamos que nada mudou porque reatamos o fio da continuidade. Esta ilusão, da qual logo nos livraremos, pelo menos terá permitido que passemos de uma etapa a outra, sem que em momento algum a memória coletiva tenha sentido qualquer interrupção” (HALBWACHS, 2006: 104).

A Memória Coletiva, é o que nos diz Halbwachs mais adiante, é na verdade feita também de descontinuidades, mas só que descontinuidades discretas facilmente disfarçáveis em continuidade. Deste modo, ela assegura a sensação humana e social de unidade, e permite que se atravesse mesmo os períodos históricos mais transformadores. A Memória Coletiva, enfim, faz-se através dos seres humanos que a carregam, vive mesmo dos grupos sociais que são os seus portadores, e Halbwachs ressalta que quando ela “esquece uma quantidade tão grande de fatos e personalidades antigas, é porque os grupos que guardavam sua lembrança desapareceram” (2006:105).

O segundo traço de distinção entre os campos da Memória e da História remetem ao fato de que, a princípio, só existiria uma única História (um único fluxo histórico, uma única totalidade histórica, por assim dizer) mas de fato existiriam muitas Memórias Coletivas. Claro, Halbwachs trabalha aqui com uma certa concepção de História, que é a mesma dos Annales e das historiografias marxistas de sua época, e ainda não pode sequer considerar as historiografias plurais (voltadas para e abordando grupos específicos como o movimento negro, o movimento feminista, os ecologistas, as etnias, e assim por diante).

A eclosão das histórias plurais ainda estava longe, e ocorreriam concomitantemente ao movimento da pós- modernidade historiográfica. Por outro lado, também não parece ser considerada por Halbwachs a perspectiva historicista mais relativista que já existia no período de seus escritos sobre Memória. A perspectiva de Halbwachs sobre a Historiografia tende ao positivismo, à idéia de uma história universal que remonta ao iluminismo. O universalismo positivista, durkheimiano em Halbwachs, aparece aqui. Mas não é incompatível com a nova tendência que então surgia na historiografia francesa, a da Escola dos Annales. De todo modo, quando Halbwachs fala em uma “história única” para sustentar a distinção entre história e memória, não é tanto na historiografia que ele pensa, e sim na história-efetiva⁵. Ao lado da História única, e fluindo nesta através de múltiplas direções, existiriam muitas memórias coletivas, e não uma única memória coletiva.

Em contrapartida ao universalismo possível de ser pensado para a História, o sociólogo francês ressalta que seria impensável a idéia de uma memória universal, uma vez que “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (HALBWACHS, 2006: 106). Assim, a realidade social nos oferece um número indefinido de grupos, cada qual com a sua memória coletiva, entrelaçando-se em uma rede social extremamente complexa.

Grupos se opõem uns aos outros, incluem-se e excluem-se mutuamente, segmentam-se uns a partir de outro, avançam paralelamente ou entrelaçadamente no tempo, convivem no mesmo espaço social. Cada indivíduo participa na verdade de muitos grupos, cada qual com a sua memória: a vizinhança, o trabalho, o grupo ao que pertenceu na fase escolar, e ao mesmo tempo grupos maiores que também trazem a sua memória coletiva: a religião, a nação, a carreira profissional. A memória coletiva não é de fato única, e somente se pode falar esta expressão no singular como recurso discursivo para a identificação e delineamento de um campo, porque há na verdade inúmeras memórias coletivas. Eis, segundo Halbwachs, o segundo traço que diferencia radicalmente a História da memória coletiva.

É interessante confrontar a idéia expressa por Halbwachs de que, ao examinar seu passado, o grupo percebe que tem continuado o mesmo e, desta forma, adquire “consciência de sua identidade através do tempo” (HALBWACHS, 2006:109). A memória coletiva produzida por um grupo, em casos como este, não estaria muito distinta das histórias plurais da historiografia do período pós-moderno, na qual surgem as histórias nas quais um movimento, uma etnia ou qualquer outro tipo de grupo produz uma história de si para si: a história do movimento negro, do movimento gay, do feminismo, a história de seitas religiosas, de etnias específicas, de famílias, de categorias profissionais, de partidos políticos, e tantas outras histórias imagináveis. Estaríamos aqui diante de histórias ou de memórias coletivas? De qualquer maneira, não mais se impõe aqui o contraste, a incompatibilidade entre uma História de tendência universalista e uma memória coletiva que é na verdade plural.

A oposição entre a historiografia e a memória coletiva produzida em cada grupo é também uma posição entre ênfase na mudança e ênfase na continuidade. Para utilizar uma expressão de Halbwachs, a história seria um “painel de mudanças” (2006, p.109), mas enquanto isto a memória coletiva (as memórias coletivas) tende a se constituir em “painel de semelhanças”, a enfatizar as permanências, o que traz identidade ao grupo. Se a mudança ocorrida no tempo de existência do grupo, ou em virtude de algum acontecimento emblemático, tornar-se por demais radical, ocorre uma ruptura: podem neste caso seguir os mesmos atores sociais, mas formar-se-á um novo grupo, com uma nova memória coletiva a ser reconstruída que incorporará traços da outra, mas será

O Processo De Humanização

A humanização é um processo que pode ocorrer em várias áreas, como Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas, etc. Sempre que ocorre, a humanização cria condições melhores e mais humanas para os trabalhadores de uma empresa ou utilizadores de um serviço ou sistema.

O processo de humanização implica a evolução do Homem, pois ele tenta aperfeiçoar as suas aptidões através da interação com o seu meio envolvente. Para cumprir essa tarefa, os indivíduos utilizam recursos e instrumentos como forma de auxílio. A comunicação é uma das ferramentas de grande importância na humanização.

Humanização Na Saúde

A humanização na saúde implica uma mudança na gestão dos sistemas de saúde e seus serviços. Essa mudança altera o modo como usuários e trabalhadores da área da saúde interagem entre eles. A humanização na área da saúde tem como um dos seus principais objetivos fornecer um melhor atendimento dos beneficiários e melhores condições para os trabalhadores.

Humanizar a saúde também significa que as mentalidades dos indivíduos vão sofrer mudanças positivas, criando novos profissionais mais capacitados que melhoram o sistema de saúde.

Humanização E SUS

A humanização é um assunto tão importante na área da saúde que em 2003 foi lançado o HumanizaSUS, que representa a Política Nacional de Humanização (PNH), que tem como objetivo melhorar o Sistema Único de Saúde.

Para alcançar um patamar mais elevado na área da saúde, o HumanizaSUS pretende inovar na área da saúde. De acordo com o Ministério da Saúde as principais inovações são:

Valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores;

Fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos e dos coletivos;

Aumento do grau de co-responsabilidade na produção de saúde e de sujeitos;

Estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão;

Mapeamento e interação com as demandas sociais, coletivas e subjetivas de saúde;

Defesa de um SUS que reconhece a diversidade do povo brasileiro e a todos oferece a mesma atenção à saúde, sem distinção de idade, etnia, origem, gênero e orientação sexual;

Mudança nos modelos de atenção e gestão em sua indissociabilidade, tendo como foco as necessidades dos cidadãos, a produção de saúde e o próprio processo de trabalho em saúde, valorizando os trabalhadores e as relações sociais no trabalho;

Proposta de um trabalho coletivo para que o SUS seja mais acolhedor, mais ágil e mais resolutivo;

Compromisso com a qualificação da ambiência, melhorando as condições de trabalho e de atendimento;

Compromisso com a articulação dos processos de formação com os serviços e práticas de saúde;

Luta por um SUS mais humano, porque construído com a participação de todos e comprometido com a qualidade dos seus serviços e com a saúde integral para todos e qualquer um.

Humanização é o conjunto de valores, técnicas, comportamentos e ações que, construídas dentro de seus princípios, promovem a qualidade das relações entre as pessoas nos serviços de saúde.

Os princípios da Humanização são:

Participação das pessoas nas ações de gestão e atenção;

Comunicação e dispositivos que favoreçam a interatividade;

Consideração à subjetividade e ao protagonismo das pessoas.

Metodologia da humanização

As situações são analisadas por meio de ferramentas institucionais de diagnóstico, tais como: pesquisa de satisfação dos usuários, pesquisa de clima organizacional, ouvidoria, visita técnica, grupos operativos, reuniões de equipe, etc.

Os diagnósticos são discutidos com as equipes das áreas e junto com elas criados planos de trabalho com o objetivo de resolver os problemas diagnosticados, envolvendo a maioria das pessoas envolvidas. Os planos devem ter claramente definidos: objetivos, público a que se destinam atividades, recursos necessários, metas, cronograma, indicadores de processo, pessoas responsáveis pelo plano e/ou as atividades previstas.

Os planos de ação são implementados sempre envolvendo a maior parte das pessoas a que se referem.

O acompanhamento do plano deve ocorrer periodicamente, retomando as conversas com as pessoas nele envolvidas para analisar resultados práticos/indicadores e realizar ajustes necessários, mudanças de rota, etc.

Definição de ações de humanização

São ações não da rotina do trabalho necessariamente baseadas em pelo menos 1 dos 3 princípios da humanização:

Participação de usuários e trabalhadores na gestão e atenção;

Comunicação e recursos que favoreçam a interatividade;

Consideração à subjetividade e protagonismo das pessoas.

Ações de humanização são dispositivos que visam a:

Diagnosticar não conformidades nos processos de trabalho que resultam em conflitos interpessoais e/ou na má qualidade da atenção e das relações de trabalho;

Estimular a correção de tais não conformidades;

Facilitar e construir uma cultura de humanização.

Estimula-se fortemente que as ações sejam desenvolvidas com a metodologia da humanização.

Depois de implantadas, e ao longo do tempo, essas ações podem se tornar programas, rotinas e um modo de ser e fazer institucional que de fato incorpora a humanização. Nesse sentido, alertamos que a quantidade/qualidade das ações de humanização em um serviço de saúde deve ser considerada dentro do contexto de cada Instituição, evitando-se interpretações que considerem apenas números absolutos.

No campo das políticas públicas de saúde 'humanização' diz respeito à transformação dos modelos de atenção e de gestão nos serviços e sistemas de saúde, indicando a necessária construção de novas relações entre usuários e trabalhadores e destes entre si.

A 'humanização' em saúde volta-se para as práticas concretas comprometidas com a produção de saúde e produção de sujeitos (Campos, 2000) de tal modo que atender melhor o usuário se dá em sintonia com melhores condições de trabalho e de participação dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde (princípio da indissociabilidade entre atenção e gestão). Este voltar-se para as experiências concretas se dá por considerar o humano em sua capacidade criadora e singular inseparável, entretanto, dos movimentos coletivos que o constituem.

Orientada pelos princípios da transversalidade e da indissociabilidade entre atenção e gestão, a 'humanização' se expressa a partir de 2003 como Política Nacional de Humanização (PNH) (Brasil/Ministério da Saúde, 2004).

Como tal, compromete-se com a construção de uma nova relação seja entre as demais políticas e programas de saúde, seja entre as instâncias de efetuação do Sistema Único de Saúde (SUS), seja entre os diferentes atores que constituem o processo de trabalho em saúde. O aumento do grau de comunicação em cada grupo e entre os grupos (princípio da transversalidade) e o aumento do grau de democracia institucional por meio de processos co-gestivos da produção de saúde e do grau de co-responsabilidade no cuidado são decisivos para a mudança que se pretende.

Transformar práticas de saúde exige mudanças no processo de construção dos sujeitos dessas práticas. Somente com trabalhadores e usuários protagonistas e co-responsáveis é possível efetivar a aposta que o SUS faz na universalidade do acesso, na integralidade do cuidado e na equidade das ofertas em saúde. Por isso, falamos da 'humanização' do SUS (HumanizaSUS) como processo de subjetivação que se efetiva com a alteração dos modelos de atenção e de gestão em saúde, isto é, novos sujeitos implicados em novas práticas de saúde. Pensar a saúde como experiência de criação de si e de modos de viver é tomar a vida em seu movimento de produção de normas e não de assujeitamento a elas.

Define-se, assim, a 'humanização' como a valorização dos processos de mudança dos sujeitos na produção de saúde.

Gênese Do Conceito

Por 'humanização' entende-se menos a retomada ou revalorização da imagem idealizada do Homem e mais a incitação a um processo de produção de novos territórios existenciais (Benevides & Passos, 2005a).

Neste sentido, não havendo uma imagem definitiva e ideal do Homem, é preciso aceitar a tarefa sempre inconclusa da reinvenção da humanidade, o que não pode se fazer sem o trabalho também constante da produção de outros modos de vida, de novas práticas de saúde.

Tais afirmações indicam que na gênese do conceito de 'humanização' há uma tomada de posição de que o homem para o qual as políticas de saúde são construídas deve ser o homem comum, o homem concreto.

Deste modo, o humano é retirado de uma posição-padrão, abstrata e distante das realidades concretas e é tomado em sua singularidade e complexidade. Há, portanto, na gênese do conceito, tal como ele se apresenta no campo das políticas de saúde, a fundação de uma concepção de 'humanização' crítica à tradicional definição do humano como "bondoso, humanitário" (Dicionário Aurélio).

Esta crítica permite argüir movimentos de 'coisificação' dos sujeitos e afirmar a aventura criadora do humano em suas diferenças. 'Humanização', assim, em sua gênese, indica potencialização da capacidade humana de ser autônomo em conexão com o plano coletivo que lhe é adjacente.

Para esta capacidade se exercer é necessário o encontro com um 'outro', estabelecendo com ele regime de trocas e construindo redes que suportem diferenciações. Como o trabalho em saúde possui "natureza eminentemente conversacional" (Teixeira, 2003), entendemos que a efetuação da 'humanização' como política de saúde se faz pela experimentação conectiva/ afetiva entre os diferentes sujeitos, entre os diferentes processos de trabalho constituindo outros modos de subjetivação e outros modos de trabalhar, outros modos de atender, outros modos de gerir a atenção.

Desenvolvimento Histórico

Nos anos 90, o direito à privacidade, a confidencialidade da informação, o consentimento em face de procedimentos médicos praticados com o usuário e o atendimento respeitoso por parte dos profissionais de saúde ganham força reivindicatória orientando propostas, programas e políticas de saúde.

Com isto vai-se configurando um "núcleo do conceito de humanização [cuja] idéia [é a] de dignidade e respeito à vida humana, enfatizando-se a dimensão ética na relação entre pacientes e profissionais de saúde" (Vaitsman & Andrade, 2005, p. 608).

Cresce o sentido que liga a 'humanização' ao campo dos direitos humanos referidos, principalmente ao dos usuários, valorizando sua inserção como cidadãos de direitos. As alianças entre os movimentos de saúde e os demais movimentos sociais, como por exemplo, o feminismo, desempenham aí papel fundamental na luta pela garantia de maior equidade e democracia nas relações.

A XI Conferência Nacional de Saúde, CNS (2000), que tinha como título "Acesso, qualidade e humanização na atenção à saúde com controle social", procura interferir nas agendas das políticas públicas de saúde. De 2000 a 2002, o Programa Nacional de Humanização da Atenção Hospitalar (PNHAH) iniciou ações em hospitais com o intuito de criar comitês de 'humanização' voltados para a melhoria na qualidade da atenção ao usuário e, mais tarde, ao trabalhador.

Tais iniciativas encontravam um cenário ambíguo em que a humanização era reivindicada pelos usuários e alguns trabalhadores e, por vezes, secundarizada por gestores e profissionais de saúde. Por um lado, os usuários reivindicam o que é de direito: atenção com acolhimento e de modo resolutivo; os profissionais lutam por melhores condições de trabalho. Por outro lado, os críticos às propostas humanizantes no campo da saúde denunciavam que as iniciativas em curso se reduziam, grande parte das vezes, a alterações que não chegavam efetivamente a colocar em questão os modelos de atenção e de gestão instituídos (Benevides & Passos, 2005a).

Entre os anos 1999 e 2002, além do PNHAH, algumas outras ações e programas foram propostos pelo Ministério da Saúde voltados para o que também foi-se definindo como campo da 'humanização'. Destacamos a instauração do procedimento de Carta ao Usuário (1999), Programa Nacional de Avaliação dos Serviços Hospitalares (PNASH – 1999); Programa de Acreditação Hospitalar (2001); Programa Centros Colaboradores para a Qualidade e Assistência Hospitalar (2000); Programa de Modernização Gerencial dos Grandes Estabelecimentos de Saúde (1999); Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (2000); Norma de Atenção Humanizada de Recém-Nascido de Baixo Peso – Método Canguru (2000), dentre outros.

Ainda que a palavra 'humanização' não apareça em todos os programas e ações e que haja diferentes intenções e focos entre eles, podemos acompanhar a relação que vai-se estabelecendo entre humanização qualidade na atenção-satisfação do usuário (Benevides & Passos, 2005a).

Com estas direções foram definidos norteadores para a Política Nacional de Humanização (Brasil, 2004): 1) Valorização das dimensões subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão no SUS, fortalecendo o compromisso com os direitos do cidadão, destacando-se o respeito às questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual e às populações específicas (índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados etc); 2) Fortalecimento de trabalho em equipe multiprofissional, fomentando a transversalidade e a grupalidade; 3) Apoio à construção de redes cooperativas, solidárias e comprometidas com a produção de saúde e com a produção de sujeitos; 4) Construção de autonomia e protagonismo de sujeitos e coletivos implicados na rede do SUS; 5) Co-responsabilidade desses sujeitos nos processos de gestão e de atenção; 6) Fortalecimento do controle social com caráter participativo em todas as instâncias gestoras do SUS; 7) Compromisso com a democratização das relações de trabalho e valorização dos profissionais de saúde, estimulando processos de educação permanente.

Emprego Na Atualidade

A 'humanização' enquanto política pública de saúde vem-se afirmando na atualidade como criação de espaços/tempos que alterem as formas de produzir saúde, tomando como princípios o aumento do grau de comunicação entre sujeitos e equipes (transversalidade), assim como a inseparabilidade entre a atenção e a gestão. Este movimento se faz com sujeitos que possam exercer sua autonomia de modo acolhedor, co-responsável, resolutivo e de gestão compartilhada dos processos de trabalho.

Podemos dizer que se trata de uma

"estratégia de interferência no processo de produção de saúde, através do investimento em um novo tipo de interação entre sujeitos, qualificando vínculos interprofissionais e destes com os usuários do sistema e sustentando a construção de novos dispositivos institucionais nessa lógica" (Deslandes, 2004, p. 11).

"Trabalharmos em prol da transdisciplinaridade, buscamos relações mais horizontalizadas de poder entre os diversos saberes (...) não descartar a clínica (...)" (Onocko Campos, 2005, p. 578), [indicam

que] “em saúde (...) é sempre necessário não separar, nem dissociar a questão clínica das formas de organização do trabalho e sua (...) gestão” (Onocko Campos, 2005, p. 579).

Com a desestabilização do caráter unitário e totalitário de ‘homem’ e com a valorização da dimensão concreta das práticas de saúde, o conceito de ‘humanização’ ganha capacidade de transformação dos modelos de gestão e atenção.

Assim, ao ser proposto como política pública, o conceito de ‘humanização’ se amplia, por um lado, incorporando concepções que procuram garantir os direitos dos usuários e trabalhadores e, por outro, apontando diretrizes e dispositivos clínico-políticos concretos e comprometidos com um SUS que dá certo.

De acordo com diversas pesquisas científicas, o aparecimento dos primeiros ancestrais do homem surgiu a cerca de 3,5 – 4 milhões de anos atrás. Os primeiros hominídeos pertenciam ao gênero *Australopithecus* e se diferenciavam dos demais primatas por conta de sua postura ereta, locomoção bípede e uma arcada mais próxima da atual espécie humana. Apesar de ser considerado o primeiro ancestral humano, não existe um estudo conclusivo sobre a escala evolutiva.

Segundo alguns estudos, os sucessores do *Australopithecus* foram os *Homo habilis* (2,4 milhões de anos) e o *Homo erectus*, o qual haveria surgido há aproximadamente 1,8 milhões de anos atrás. O seu maxilar apresentaria uma consistência maior e seus dentes seriam mais largos. Além disso, tinha uma caixa craniana de maior porte e uma postura mais ereta. Segundo consta, este teria habitado regiões diversas da África e da Ásia como o Java, China, Etiópia e Tanzânia.

A partir do processo evolutivo sofrido por esse último espécime, haveria surgido o chamado *Homo sapiens*, uma espécie da qual descenderia o *Homo neanderthalensis*. Este integrante do processo evolutivo humano teria vivido entre 230 e 30 mil anos atrás. De acordo com os estudos a seu respeito, o *neanderthalensis* produzia armas e utensílios com maior sofisticação e realizavam rituais funerários simples. Durante algum tempo, teria vivido juntamente como o *Homo sapiens* moderno.

Este último corresponde a nossa espécie e teria surgido no planeta há cerca de 150 mil anos atrás. De acordo com os estudos sobre esse último estágio da escala evolutiva, o *Homo sapiens* moderno teve a incrível capacidade de se espalhar em outras regiões do mundo em um relativo curto espaço de tempo. Aproveitando das conquistas consolidadas por seus ancestrais, teve a capacidade de desenvolver a linguagem, dominar o fogo e construir instrumentos diversos.

Com a interrupção desse processo, dava-se início a outros processos que empreenderiam a formação de manifestações e organizações sociais mais completas. Depois disso, ocorreriam as transformações que encerrariam o extenso Período Paleolítico, que termina em 8000 a.C..

Logo em seguida, ocorreria o desenvolvimento do Período Neolítico (8000 a.C. – 5000 a.C.) e a Idade dos Metais, que vai de 5000 a.C. até o surgimento da escrita, que encerra a Pré-história. Para estudar a Pré-História de uma maneira mais organizada, muitos especialistas no período dividiram-na em partes. Um dos mais conhecidos é o proposto por John Lubbock, banqueiro vitoriano inglês e amigo de Charles Darwin. Lubbock dividiu a era antiga em dois segmentos, batizando-os com os termos Paleolítico e Neolítico.

Paleolítico foi denominado como o período da Pré-História em que as sociedades eram baseadas nas ações de coletores e caçadores. Assim, tudo dependia da caça de animais e da coleta de raízes, frutos e grãos para matar a fome das populações primitivas. A origem do termo Paleolítico vem do grego “paleo”, que significa velho e “lítico”, o mesmo que pedra. Ou seja, velha idade da pedra.

Esta parte da Pré-História (Paleolítico), domina aproximadamente 99% do tempo em que as sociedades humanas existem. Nela, surgem os primeiros hominídeos e foram feitas as primeiras ferramentas: com utilização de chifres, madeira, entre outros materiais. Quando o alimento acabava, as populações iam para outras regiões, isso denominava-os nômades, povos que deslocam-se de uma região à outra de acordo com suas necessidades.

Mas, com o passar o tempo, as ferramentas foram sendo aprimoradas. A pedra, antes lascada, torna-se polida. Assim a Pré-História entra no período do Neolítico, A Idade da Pedra Polida. Neste período começam a se desenvolver a criação de animais e as primeiras formas de agricultura.

REFERÊNCIAS

Os links citados abaixo servem apenas como referência. Nos termos da lei brasileira (lei no 9.610/98, art. 8º), não possuem proteção de direitos de autor: As ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos como tais; Os esquemas, planos ou regras para realizar atos mentais, jogos ou negócios; Os formulários em branco para serem preenchidos por qualquer tipo de informação, científica ou não, e suas instruções; Os textos de tratados ou convenções, leis, decretos, regulamentos, decisões judiciais e demais atos oficiais; As informações de uso comum tais como calendários, agendas, cadastros ou legendas; Os nomes e títulos isolados; O aproveitamento industrial ou comercial das ideias contidas nas obras.

Caso não concorde com algum item do material entre em contato com a Domina Concursos para que seja feita uma análise e retificação se necessário

A Domina Concursos não possui vínculo com nenhuma banca de concursos, muito menos garante a vaga ou inscrição do candidato em concurso. O material é apenas um preparatório, é de responsabilidade do candidato estar atento aos prazos dos concursos.

A Domina Concursos reserva-se o direito de efetuar apenas uma devolução parcial do conteúdo, tendo em vista que as apostilas são digitais, isso, [e, não há como efetuar devolução do material.

A Domina Concursos se preocupa com a qualidade do material, por isso todo conteúdo é revisado por profissionais especializados antes de ser publicado.



Prezado cliente,

É com imensa satisfação que expressamos nossa profunda gratidão pela sua escolha em adquirir suas apostilas de estudos conosco. A preferência pelo nosso serviço é motivo de grande alegria e reforça nosso compromisso em fornecer materiais de alta qualidade para contribuir efetivamente em seu caminho educacional.

Aqui na nossa loja, dedicamo-nos diariamente para oferecer produtos que atendam não apenas às suas necessidades de aprendizado, mas que também superem suas expectativas. Cada compra realizada é um voto de confiança em nossa equipe, e estamos comprometidos em corresponder a essa confiança através de excelência em produtos e atendimento.

Saiba que sua decisão de confiar em nós para sua jornada de estudos é valorizada e respeitada. Estamos sempre empenhados em aprimorar nossos serviços para garantir que sua experiência seja positiva e produtiva. Se houver algo específico que possamos fazer para melhor atendê-lo, por favor, não hesite em nos informar.

Agradecemos por fazer parte da nossa comunidade de clientes e por escolher a qualidade e confiabilidade das nossas apostilas. Estamos ansiosos para continuar a servi-lo com dedicação e comprometimento.

Atenciosamente, Domina Concursos.



contato@dominaconcursos.com.br



WhatsApp (48) 9.9695-9070



Rua Aracatuba, nº 45,
Centro, Criciúma/SC - CEP
88810-230