

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

CONCEPÇÕES DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NO ENSINO MÉDIO EM
MATO GROSSO DO SUL: PRÁTICAS DOCENTES EM
DOURADOS E NOVA ANDRADINA

Dourados – MS

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NO ENSINO MÉDIO EM
MATO GROSSO DO SUL: PRÁTICAS DOCENTES EM
DOURADOS E NOVA ANDRADINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História, Região e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Eliazar João da Silva

Dourados – MS

2014

ANA PAULA HILGERT DE SOUZA

CONCEPÇÕES DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NO ENSINO MÉDIO EM
MATO GROSSO DO SUL: PRÁTICAS DOCENTES EM
DOURADOS E NOVA ANDRADINA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Eliazar João da Silva (Dr, UFRB) _____

2º Examinador:

Renilson Rosa Ribeiro (Dr., UFMT) _____

3º Examinador:

Eudes Fernando Leite (Dr. UFGD) _____

Dedico esse trabalho àqueles que acreditam que as pesquisas em educação podem contribuir para a melhoria do ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Universidade Federal da Grande Dourados, que nasceu juntamente com meu ingresso nela, no curso de Licenciatura Plena em História, em 2006. Ao contrário de alguns colegas que ali estavam, por motivos diversos, eu estava porque sabia desde o Ensino Médio que de vocação não se deve fugir.

Aos gestores da Escola Paroquial Nossa Senhora Aparecida (Maracaju), Luiz, Dorli e Carla, por possibilitarem o desenvolvimento da minha didática de forma autônoma e por não terem hesitado em apoiar o meu ingresso e permanência na Pós-graduação.

Aos professores Eudes, Cimó, Nauk e Ana Maria por suas substanciais sugestões na pesquisa e pela abertura do diálogo acadêmico nas disciplinas ministradas, e ao exímio torcedor do Galo, que caminhou comigo desde a iniciação científica em 2008 e que não me desamparou mesmo estando longe: professor Eliazar.

Aos meus pais, faltam-se palavras para demonstrar minha gratidão. É lindo ouvi-los dizer que seus três filhos são “federais”. Muito obrigada à Marli e ao Dogival Junior! Aos meus irmãos, Natália e Thiago, que, apesar de serem de áreas distintas, sempre contribuíram com suas análises para o problema que eu investigava.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade da bolsa de demanda social, pois sem ela a caminhada teria sido mais árdua. Agradeço também à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), onde os servidores Cleber e Pedro, sempre cordiais, estiveram em prontidão para me atender, evidenciando que procedem de acordo com Lei nº 8.112 e com Código de Ética a que estão submetidos.

Aos antigos e novos amigos: Simone Almeida, Juliana Cari, Ana Julia Segatel, Diogo Moreno, Junior Cezarino, Mary Celina Dias e Bianchi Gobbo. Agradeço muito os nossos momentos juntos.

Por fim, quero agradecer ao atual, porém temporário, lugar institucional em que estou vinculada, o Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia (IFMS), câmpus Nova Andradina, onde nunca me impediram de executar atividades relacionadas ao mestrado e que com sua flexibilidade nos horários permitiram e incentivaram a pesquisa.

RESUMO

Concepções do ensino da História regional no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: práticas docentes em Dourados e Nova Andradina é uma narrativa que analisa e problematiza aspectos da docência em História regional na educação pública estadual. Esta pesquisa tem peculiar relação com conceitos trabalhados pela “Teoria da História”, tais como *consciência histórica, razão e relações de poder*, analisados a partir das percepções de Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Michel Foucault, entre outros pensadores. Optamos pelo cruzamento entre Ensino de História e Teoria da História justamente por entender que não é possível dissociá-los, visto que o primeiro é delineado por questões historiográficas que são pensadas teoricamente. Além disso, este trabalho movimenta-se entre as análises das normativas para o ensino da História, do referencial curricular na contextura dos conteúdos de caráter regional, aproximando-os com algumas leituras do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e também discute a maneira como os professores que estão em sala de aula refletem sua prática docente.

Palavras-chave: Ensino de História; História regional; Consciência histórica

ABSTRACT

Conceptions of teaching regional history in high school in Mato Grosso do Sul: teaching practices in Dourados and Nova Andradina is a narrative that analyzes and discusses aspects of teaching in regional history in public education. This study has peculiar relationship with concepts developed by the “theory of history” such as *historical consciousness, reason and power relations*, analyzed from the perceptions of Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Michel Foucault, and other intellectuals. We chose interlace teaching and theory because it is not possible to separate them, because teaching is defined by historiographical questions that are discussed theoretically. Furthermore, this research moves between normative analyzes for teaching the discipline of history, contents of regional history that appearing on curriculum referential nearing readings **from the** national exam of high school and also deliberate how teachers in exercise reflecting their teaching practice.

Key Words: History teaching; Regional history; historical consciousness

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Avaliação das coleções conexões com a História e História em movimento.....	23
Figura 2 - Avaliação das coleções conexões com a História e História em movimento.....	24
Figura 3 - Objetivos do ENEM. dados retirados do edital do exame no ano de 2013	58
Figura 4 - Distribuição dos conteúdos do quarto bimestre do 1º ano do E.M - temas sugeridos no referencial curricular.....	65
Figura 5 - Distribuição dos conteúdos do quarto bimestre do 3º ano do E.M - temas sugeridos no referencial curricular.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIC – Fundo de Investimentos Culturais

IAHGP – Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	20
O currículo, o professor e o ensino da História regional	20
1.1 Escola: espaço de (re)produção de saberes.....	27
1.2 As concepções acerca da História regional ensinada: a dosagem da didática, e a reflexão dos conteúdos.	31
1.3 Razão e Ensino: aproximações teóricas e reflexão didática.....	34
CAPÍTULO 2	52
As temáticas regionais no contexto do Referencial Curricular: proximidades com os PCN e o distanciamento do ENEM.....	52
2.1.1 A atuação do IHGMS: produção e divulgação.....	55
2.1.2 Considerações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio e sua relação com a História regional	58
2.1.3 O tratamento do ensino da História nas duas últimas administrações do governo do Estado de Mato Grosso do Sul	76
CAPÍTULO 3	81
O sentido do conhecimento acerca do regional: reflexão e protagonismo do professor no conhecimento dos conteúdos	81
3.1 A ação reflexiva na atuação docente	81
3.1.2 Domínio de conteúdos ou habilidades criativas? A questão do protagonismo do educador.....	83
3.1.3 A razão e a reflexão na ação: possibilidades	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

INTRODUÇÃO

Intenciona-se com esse trabalho contribuir para a ampliação do debate acerca do Ensino de História ao mesmo tempo em que o entende como essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos profissionais que trabalham nessa área, haja vista que entendemos a escola como um espaço privilegiado para a manifestação das culturas. O fragmento do “caleidoscópio historiográfico”¹ desta pesquisa sustenta-se nos métodos da chamada História Cultural, tratando, entre outros aspectos, dos processos educativos e dos mecanismos da comunicação. Esses mecanismos têm por finalidade capacitar os seus agentes, que são os sujeitos envolvidos no processo da construção e da mediação da cultura. Discute-se a construção, a apropriação e a divulgação do conhecimento acerca da História de Mato Grosso do Sul por parte dos professores desta disciplina no Ensino Médio público dos municípios de Dourados e Nova Andradina.

Abordamos, entre outros aspectos, o papel que a historiografia existente sobre Mato Grosso do Sul exerce no ensino de História regional. Tendo em vista que esse ensino se dá coletivamente, realizamos nossas análises por meio das abordagens metodológicas que envolvem o ensino de História regional na educação básica. Desse modo, cabe ressaltar que este trabalho diz respeito à averiguação de concepções de Histórias e de práticas pedagógicas de professores de História relacionadas ao ensino da História de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, optamos por uma abordagem em que seja possível compreender a prática social de um conjunto de professores de História, a fim de percebermos como eles têm concebido e pensado a História regional na educação, bem como o seu ensino. As investigações desta pesquisa tornaram-se reveladoras de nuances no que corresponde às distintas abordagens sobre o tema e, sobretudo, acerca dos problemas didático-pedagógicos enfrentados por esses profissionais.

A dimensão temporal e espacial desse estudo compõe análises de práticas pedagógicas de educadores da Rede Estadual de ensino, de duas cidades sul-mato-grossenses:

¹REIS, J. C. *História e Teoria*. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.101. No processo de ampliação das temáticas de pesquisa, possibilitadas a partir da adesão a uma ou outra forma de tratar a teoria da História é perceptível a adesão à tendência que os temas da História Cultural vem ocupando no cenário historiográfico contemporâneo.

Dourados e Nova Andradina. A escolha dessas cidades justifica-se por haver contatos pré-estabelecidos, o que demonstrou ser bastante significativo, visto que a recepção dos professores foi crucial para o desenvolvimento das entrevistas e para a problematização do questionário que aplicamos².

De acordo com as proposições de Barros (2004, p.153),

Quando um historiador se propõe a trabalhar dentro do âmbito da História regional, ele se mostra interessado em estudar diretamente uma região específica. O espaço regional, é importante destacar, não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico [...]. Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar, em algum momento de sua pesquisa, a inserção do espaço regional em um universo maior [...]

O espaço da pesquisa opera em torno das relações estabelecidas dentro dele e, por sua vez, fazem parte de um conjunto de normas de fundamental importância que precisam ser seguidas pelo profissional licenciado em História³. Assim, de José D'Assunção Barros podemos explorar suas ideias ao retratar que o historiador deseja investigar um espaço social de uma dada região, pretendendo ou não compará-la com outros espaços. Intencionamos efetuar uma comparação entre as abordagens sobre a História regional sul-mato-grossense utilizadas por professores que atuam nas duas cidades dessa pesquisa.

O recorte temporal-espacial da pesquisa diz respeito a um problema ou a uma questão comum que ocorre nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul: a ineficácia do ensino da História de Mato Grosso do Sul no Estado. Como não seria possível ampliar a pesquisa para todas as instituições escolares do Estado, delimitamos a análise espacial para essas duas cidades que se localizam na porção sul deste. O fato de residir em Dourados e ter

²No segundo semestre de 2012 iniciamos conversas com os gestores das escolas Fátima Gaioto, em Nova Andradina, cujo diretora adjunta é Ana Lúcia Ferreira Vasconcelos, e da Escola Estadual Professora Antonia da Silveira Capilé, que tem na direção adjunta a professora Marisa Pereira dos Santos, em Dourados.

³ Entendemos que essas normas inserem-se numa relação de dominação que trataremos adiante.

lecionado na rede estadual em 2010 e em 2011⁴ (momento em que passei a sentir certo incômodo com a abordagem regional no ensino de História), justifica a opção em incluir essa cidade na pesquisa. Nova Andradina está localizada a 180 km de Dourados, possui aproximadamente cinquenta mil habitantes e conta com quatro escolas da rede estadual que possuem o Ensino Médio⁵.

De acordo com a estimativa do censo do IBGE de 2012, Dourados conta com uma população de 200.729 habitantes. As escolas estaduais Antônia da Silveira Capilé e Floriano Viegas Machado integraram a pesquisa em Dourados. Na escola Viegas, o número total de alunos corresponde a aproximadamente 1.200, sendo que deste número 740 compõem o Ensino Médio. No Capilé, por sua vez, o total de alunos é de aproximadamente 1.130 e 786 alunos cursam o Ensino Médio.

Em um horizonte de sistema de ensino básico público, pressupõe-se que a escola estadual tem um papel subentendido de interligar e relacionar-se com todas as demais dessa mesma categoria, ou seja, precisa estar conectada com as instituições escolares desse mesmo segmento em todo o Estado.

A grade curricular dessas instituições é padronizada pelo Referencial Curricular⁶, elemento direcionador do processo de ensino de todas as disciplinas. Desse modo, constata-se que os conteúdos ensinados sobre Mato Grosso do Sul em Dourados, são, grosso modo, os mesmos conteúdos lecionados em Nova Andradina ou, ainda, os mesmos conteúdos lecionados na Escola Capilé são os mesmos da Escola Viegas e Fátima Gaioto, por exemplo.

Considerando que o Referencial Curricular fundamenta-se como orientador da ação pedagógica, não há como desprezar o seu papel na formação escolar discente na educação básica. Portanto, é inexequível distanciarmos o olhar que relaciona educação e os quadros socioeconômico e político contemporâneos. Nessa perspectiva, admitimos que o Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul tem em sua produção a premissa da manutenção e preservação de interesses políticos.

⁴ O exercício da licenciatura se deu sob contratação como professora convocada pela Secretaria Estadual de Educação, lotada na Escola Estadual padre Constantino de Monte (Maracaju) e na escola Professora Antônia da Silveira Capilé, em Dourados, respectivamente.

⁵E. E. Padre José de Anchieta; E. E. Professora Nair Palácio de Souza; E. E. Luis Soares Andrade; E. E. Austrílio Capilé Castro. Padre Constantino, Cambaráí, Fátima Gaioto e Luis Soares Andrade são as escolas em que trabalharemos nas duas cidades.

⁶ Documento, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação que apresenta propostas pedagógicas a fim de favorecer a aprendizagem dos educandos por meio da orientação e reflexão educativa.

No âmbito da reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir da segunda metade da década de 1990, a ideologia da educação do século XXI teria como estratégia de estudo temáticas relacionadas à inserção do educando no mercado de trabalho. Temas que estivessem vinculados ao processo de integração sócio-econômica e cultural do final do século XX e início do XXI, fenômeno que se convencionou chamar de globalização recente, deveriam ocupar centralidade.

Desse modo, frente às exigências para um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também questionamos o desprestígio da História regional/local em benefício daquelas produzidas nos grandes centros e indagamos sobre a utilidade do aprendizado da História regional, visto que, por meio da nota obtida pelo educando no exame, ele poderá ser direcionado para o ingresso universitário em instituições espalhadas Brasil afora, não estando, obrigatoriamente, encaminhado para a universidade de seu Estado.

Anteriormente à universalização do ENEM, ocorria um desconforto entre os vestibulandos que ansiavam prestar vestibular em um Estado vizinho. Eles sentiam-se angustiados quanto aos temas que deveriam estudar sobre a História regional do local em que iriam prestar vestibular. Havia uma preparação por parte do aluno e, em muitos casos, uma orientação de seu professor sobre o que ele deveria estudar, uma vez que, ainda, é prática comum das provas de alguns vestibulares, a exemplo da UFPR, UEM, UFGD, UFMS, entre outras instituições, a aplicação de questões de História local/regional⁷.

Luis Fernando Cerri, tendo estudado as percepções do sistema educacional pós nível fundamental, infere que as temáticas do ENEM têm ganhando força no contexto das concepções do Ensino Médio⁸. Nesse sentido, o autor observa que, embora o currículo escolar influencie a prática do professor no dia a dia, ele não governa - ou não deveria governar - acarretando, assim, uma diferença (que em nosso entendimento não é sutil), entre teoria e prática, se pensarmos, por exemplo, nas determinações de um referencial curricular.

⁷ Informações compartilhadas entre colegas de trabalho e vivenciadas também por mim. Quanto às questões regionais das instituições citadas, a informação pode ser validada seguindo esses links: Processo Seletivo UFPR/2011:

[HTTP://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2011/prova1fase/PS2011_conhecimentos_gerais.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2011/prova1fase/PS2011_conhecimentos_gerais.pdf); Processo Seletivo UEM/2012: [HTTP:// vestibular.brasile scola.com/downloads/universidade-estadual-maringa.htm](http://vestibular.brasile scola.com/downloads/universidade-estadual-maringa.htm); Processo Seletivo UFGD/2013: [HTTP://www.ufgd.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-2011-1/provas-e-gabaritos/prova-de-conhecimentosgerais-psv-2011-ufgd-tipo-b](http://www.ufgd.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-2011-1/provas-e-gabaritos/prova-de-conhecimentosgerais-psv-2011-ufgd-tipo-b). Data de Acesso: 02/07/2013.

⁸ CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do *ensino*: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol.24, no.48.2004<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 23/10/2012

Se o ENEM reflete os conteúdos considerados essenciais para a formação escolar do aluno, indagamos a utilidade prática da História regional, que tem sido negligenciada no exame, na medida em que a História que nele aparece se pauta, principalmente na região sudeste (algumas vezes nordeste e, em menor frequência, sul)⁹.

Em três questões referentes à História do Brasil no ENEM de 2012, ocorreu a abrangência de temáticas relacionadas à autoridade do imperador Pedro I, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. A segunda questão abordava a Revolta Constitucionalista, ocorrida em São Paulo (1932) e sul do antigo Mato Grosso, enquanto a terceira questão relatava um acontecimento que envolvia a imprensa de São Paulo, desejosos a averiguarem o assassinato de Vladimir Herzog durante o regime militar. Diante dessa breve análise da avaliação para alunos do Ensino Médio de todo o país, entendemos que o conhecimento histórico acerca da História regional passa a ser um desafio diante das práticas avaliativas do governo.

A finalidade ou ainda a vantagem em um dado conhecimento histórico está relacionada à viabilidade da formulação de diálogos com o presente, nos quais os alunos encontram respostas e formulam questões a fim de compreender os significados e os efeitos daquele passado no presente. Nesse sentido, entendemos como relevante pensar o ensino do regional como mediador da associação presente/futuro na mentalidade dos alunos.

Tais fatores nos levam a refletir que a educação contemporânea, tendo as disciplinas escolares em seu conjunto, tem testemunhado a perda do sentido humanista, que existiu no chamado currículo humanístico, que antecedeu o currículo científico, instituído nas primeiras décadas do século XX. O primeiro buscava demonstrar a criação da nação brasileira sob os moldes do mundo europeu, considerado o berço da nação. O currículo científico, por sua vez, no que se refere à disciplina de História, integrou uma função pedagógica voltada para demonstrar sua importância na formação política do aluno¹⁰. Contudo, para situarmo-nos frente a essa posição humanista da educação escolar, entendemos que a sociedade atual não mais dá conta de continuar exclusivamente baseada nessa perspectiva, visto que as tendências contemporâneas para o mercado de trabalho exigem, muitas vezes, uma formação específica, distanciada de modelos pedagógicos.

⁹.A prova de 2012 pode ser consultada seguindo este link: http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2012/03/Enem_2012_dia1_Branco.pdf. Acesso em 02/07/2013

¹⁰ BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

Os alunos do século XXI são, usando o conceito de Marc Prensky, nativos digitais¹¹, na medida em que, desde que nasceram (a partir de 1991 até 1999), esses jovens acostumaram a adquirir informações de maneira rápida e digital, tornando a tecnologia informacional uma linguagem. Essa ideia nos remete a compreensão de que os paradigmas da educação aplicados no ensino até hoje não servem mais para suprir a formação escolar do aluno moderno. O desafio que se lança à educação pode ser entendido como uma reforma educacional capaz de articular os conteúdos exigidos, não apenas da disciplina de História, como também das demais disciplinas escolares, de acordo com os padrões de receptividade tecnológica e informacional dos alunos.

É válida a informação de que do mercado de trabalho não especializado fazem parte a massa trabalhadora. Sendo assim, não aplicamos juízo de valor à noção governamental de preparação da juventude para o mundo do trabalho, sobretudo, porque as oportunidades de qualificação e de acesso ao ensino superior estão lançadas por uma série de programas do próprio governo federal, como também estadual e municipal. Contudo, isso não deve impedir do alunado uma manifestação da subjetivação que não vá ao encontro dessa ideologia do trabalho.

Considerando que as escolas estaduais de todo o país têm a incumbência de cumprir a legislação para a educação – na qual se inserem as diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros curriculares nacionais e os referenciais curriculares específicos de cada Estado da Federação – intencionou-se averiguar nessa pesquisa a maneira como essas determinações vem sendo atendidas pelas escolas públicas estaduais das duas cidades.

Note-se que no Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) consta a necessidade de se incluir nos estudos de História fatos relacionados à História regional, uma vez que este assegura o seguinte:

Art. 26º Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter 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. (BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.)

¹¹PRENSKY, MARC. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13 Março 2012

É importante ressaltar que o conjunto das escolas que compõem a pesquisa têm sido fiel às recomendações do Referencial Curricular e tratam de incluir nos planejamentos os temas exigidos pelo artigo 26º citado acima. Contudo, ser fiel não corresponde a avançar significativamente na seleção dos materiais, tampouco equivale a avanços metodológicos pautados em capacitações docentes específicas sobre a temática.

Essa perspectiva que trata de uma “base nacional comum” corresponde ao contexto das Reformas Curriculares provenientes da década de noventa do século XX, momento em que ocorrem inúmeros debates acerca da renovação curricular, timidamente iniciados nas décadas anteriores, como foi o caso da Reforma Francisco Campos e da Capanema¹². Tais debates se cristalizam a partir das propostas inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tinham a função de orientar o professorado, propondo novas abordagens e metodologias.

Assim, os elaboradores dos PCN responsabilizavam-se em elencar e difundir os valores da nova organização curricular. Outro fator relevante dessas reformas nos currículos de História relaciona-se ao fato de que novos paradigmas foram buscados a fim de se compreender e complementar a prática docente, por meio de orientações sobre a elaboração do processo ensino/aprendizagem.

Compreendem-se como centrais, além das análises acerca do processo ensino/aprendizagem de História regional, as ideias dos historiadores alemães Jörn Rüsen e Klaus Bergman. A discussão põe em relevo alguns conceitos e questiona outros, tal como foi feito com o conceito de *consciência histórica*. Algumas ponderações teóricas de Michel de De Certeau foram utilizadas na pesquisa, de modo que, ao final dela, pudéssemos comprovar uma das teses do autor, aquela que relaciona a pesquisa e a vinculação com o lugar social e/ou institucional em que estamos inseridos. Luis Fernando Cerri e Thais Nívea Fonseca são historiadores brasileiros que também contribuíram com suas teses para fundamentarmos nossas hipóteses acerca do ensino da História regional.

¹² São reformas dos anos 1931 e 1942, respectivamente. A primeira estabeleceu um currículo escolar seriado, frequência obrigatória, dois ciclos de ensino: um fundamental (que deveria ser feito em cinco anos) e um complementar (com duração de dois anos). Além disso, essa reforma também estabeleceu novas determinações acerca do ensino de língua estrangeira. Quanto a reforma de 1942, essa se estendeu também para o ensino universitário. Visava um ensino voltado para o desenvolvimento da personalidade da pessoa do aluno, como também a elevação das consciências patriótica e humanística. Valorizou, significativamente, o ensino de língua estrangeira. Ver: BRASIL.1952. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Esses autores aparecem em posições estratégicas do texto, tal como no capítulo um, cujo objetivo foi discorrer sobre a estrutura do ensino a partir do currículo e das normativas legais para o ensino da História, abordando a situação do ensino de História regional que verificamos em Dourados e Nova Andradina. Além disso, no primeiro capítulo, optamos por realizar uma discussão teórica da História, analisando brevemente os movimentos historiográficos mais influentes no percurso daquilo que chamamos de modernidade. A opção por essa discussão se justifica pelo fato de considerarmos substancial o entendimento de que o ensino da História é refletido pelas concepções teóricas de determinados momentos políticos e sociais em que se insere. Nesse capítulo, refletimos ainda sobre os conceitos de razão e racionalidade que também aparecem nos capítulos procedentes.

No segundo capítulo, abordamos as temáticas regionais sugeridas pelo Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação, do ano de 2012, a fim de relacionar como esses temas se aproximam das determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao mesmo tempo em que se distanciam da filosofia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tratamos que o aluno não aprende História e sua utilidade prática apenas por uma exigência escolar, mas que a família, outras instituições e as mídias também proporcionam um conhecimento sobre si como sujeito histórico. Ao pensarmos os elementos externos à escola, no que tange ao ensino e aprendizagem, incluímos uma sutil discussão sobre como os efeitos do processo de globalização potencializam ou não o ensino da História. Ainda nesse capítulo, situamos o papel que o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHGMS) assume quando se trata de produções em História regional e procuramos relacionar alguns temas de História regional com as produções bibliográficas consolidadas nesse Estado.

O capítulo terceiro aborda o protagonismo dos professores de História, centrando-se na maneira como eles refletem sua própria prática docente. Trabalhamos com a problematização dos conceitos de razão, discutindo, novamente, a categoria consciência e, a partir das concepções de Donald Schön, refletimos o processo de reflexão na ação educativa.

Por fim, nossas considerações finais oferecem possibilidades de pensar o ensino da História regional vinculado aos interesses político-econômicos da administração pública estadual. Ao fazer essa relação, fomos levados a discutir o conceito de *poder* e, para isso, ancoramo-nos em concepções de Michel Foucault, de modo a subsidiar nossas reflexões, permeando aquilo que entendemos por relações de poder. O desafio maior que encontramos

foi a busca por respostas sobre a validade do conceito de consciência, uma vez que as leituras de Foucault nos encaminharam à compreensão de que a consciência não é natural e sim elaborada, podendo ser relacional e adaptável às variáveis da complexa estrutura do ensino.

CAPÍTULO 1

O currículo, o professor e o ensino da História regional

Frente às recomendações dos PCN, caberia questionar: de que maneira os educadores estariam abordando os conteúdos do Currículo da disciplina de História? Haveria no Referencial Curricular planos de atendimento às expectativas do professorado, sobretudo ao tratar da História regional? Como vincular História regional com globalização? Essas questões geraram resistência durante o desenvolvimento de nossas entrevistas. Grande parte dos professores afirmou em tom de desabafo que, muitas vezes, não se cumpria o Referencial porque havia falta de estratégias que chegassem até eles.

Nesse sentido, cabe considerar a escolha das obras didáticas pelo professor de História, para obtermos maior elucidação das práticas docentes. É sabido que o Governo Federal ampliou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2010, também para o Ensino Médio, cujo objetivo era a distribuição maciça de livros didáticos para todas as escolas públicas do país, como alternativa para promover melhoramentos na prática pedagógica. Assim, durante a pesquisa, foi efetuada uma análise da escolha do livro didático da Escola Antônia da Silveira Capilé, localizada em Dourados.

Em entrevista concedida, o professor e mestre em História, Roney Salina, afirmou ter participado da escolha do livro didático no ano de 2012. O livro em questão tem o título de “Conexões com a História”, de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, publicado pela Editora Moderna. Um dos fatores que fizeram com que o professor escolhesse esse livro foi o fato de este material abranger temáticas referentes às civilizações orientais Índia e China.

Em consulta ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, cuja avaliação naquele ano foi realizada por uma equipe da UFSC¹³, inferiu-se que o livro *Conexões com a História* apresenta-se adequado para o ensino da História no Ensino Médio, o que nos leva a supor que

¹³ Entre os professores da coordenação de avaliação, não constam apenas professores da UFSC. Destacam-se, entre outros, Marcia Capelari, da UNESP – Campus de Franca, Antonio Celso Ferreira, também da UNESP, Campus de Assis.

o professor tinha conhecimento da avaliação proposta pelo Guia. No que se refere à temática regional, o livro não traz abordagens específicas acerca da História de Mato Grosso do Sul. Esse fato faz o professorado do Ensino Médio recorrer, muitas vezes, à utilização do livro didático de História regional elaborado para séries do Ensino Fundamental I¹⁴.

Os conhecimentos produzidos pela historiografia didática são absorvidos pelos educadores, os quais têm a responsabilidade de tornar esse conhecimento acessível para que seus alunos compreendam determinado tema. Dessa forma, consideramos que, ao internalizar a representação de um fato histórico regional construído no passado, o professor, no momento da exposição de determinado conteúdo, tem permanecido refém das informações contidas no limitado número de fontes de caráter didático para História regional de Mato Grosso do Sul.

Essa condição de sujeição e aceitação da falta de materiais direcionados à temática regional, em que estes educadores encontram-se, deve ser entendida com cautela, na medida em que põe em cheque uma atuação conveniente em sala. Permanecer submisso a esse fato posto significa aceitar e legitimar um modelo de transposição didática elaborado pelo francês Yves Chevallard¹⁵, que considerou a escola como um espaço de transmissão de saberes efetuados fora dela, ou ainda como um projeto de transpor o que se ensinava nas academias, de forma reduzida, como um saber pronto e acabado.

A escola de hoje, venturosamente, não deve ser compreendida nesses moldes. Contudo, esperar a elaboração de novas propostas pedagógicas para um ensino que, por unanimidade nas entrevistas, foi considerado insuficiente, é não perceber que o professor deve ser o protagonista em sala e, além disso, é ignorar o fato de que é ele quem deve construir, pautado, sobretudo, em reflexões acerca de um conhecimento já produzido, outro conhecimento que venha a se estender para fora dos muros da escola e ter alguma utilidade prática no cotidiano dos alunos.

Essa interiorização de elementos que possam vir a se mostrarem como elucidativos para a reflexão do educando leva-nos a pensar que, se a gama de conhecimentos elaborados por historiadores regionais – que têm produzidos densos trabalhos, muitas vezes, resultados de pesquisas de mestrado e doutorado – não tivessem acesso limitado, e sim compartilhado

¹⁴ Até o ano de 2010, o Ensino Fundamental I utilizava o livro História e Geografia de Mato Grosso do Sul, de autoria de Lori Alice Gressler. Após o PNLD de 2011, as escolas passaram a adotar o livro de mesmo título de autoria de Diane Valdez e Miriam Bianca do Amaral Ribeiro.

¹⁵ CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1985.

entre os professores da rede estadual, os vestibulandos e toda a comunidade escolar entrariam em contato com fontes que lhes permitissem adquirir maior conhecimento relacionado à História de Mato Grosso do Sul.

Cerri e Zamboni (2007), concordando com a informação de que o passado nos chega sob a forma de representação, inferem que a objetividade nas informações provenientes de um discurso elaborado sobre um fato já dado não pode ser negada. Nessa concepção, a não negação da objetividade do passado não eliminaria a recomendação de que as informações sejam filtradas para compor o conjunto dos conteúdos da História ensinada. Instituída a filtragem a que os autores se referem, partir-se-ia de um pressuposto no qual uma verdade seja relacional e não relativa, tornando-se válida em função do argumento dentro do estágio do conhecimento¹⁶.

Essas considerações nos levaram a perceber que a elaboração dos planos de aula para conteúdos de História regional é deficitária por conta do distanciamento desses professores com as fontes existentes fora do ambiente escolar. Os professores empregaram em suas falas um argumento comum: o de que os materiais existentes encontram-se muito distantes da escola e, principalmente, por conta do curto tempo que eles têm diante das inúmeras atividades que desempenham no decorrer da semana, acabam falhando no compromisso com a História regional.

Alguns professores não ponderaram a História regional no contexto da escolha do livro didático, o que nos possibilita pensar na existência de um sintoma de desprestígio pelo ensino da História de Mato Grosso do Sul. Não esperamos que esses livros contemplem dados suficientemente capazes de responder às problemáticas da História regional de Mato Grosso do Sul. Contudo, é possível inferir que os materiais utilizados pelos professores de Dourados e de Nova Andradina e em grande medida escolhidos por meio do Guia de Livros didáticos, distribuídos pelo MEC para orientar a escolha do livro didático a ser usado naquele ano, continuam enaltecendo os grandes centros detentores de poder, contribuindo para a percepção na qual a História de uma dada região, o Sudeste, por exemplo, é a porta-voz da História nacional.

¹⁶ CERRI, L. F., ZAMBONI, Ernesta. *Representações e usos sociais da História no ensino*. Clio & Associados. La Historia Enseñada. , v.XI, 2007. p.108 - 118,

Os editores do Guia elaboraram um quadro síntese de Avaliação, baseado no tratamento quantitativo dos dados registrados nas fichas das avaliações recebidas. Nesse contexto, os avaliadores do livro *Conexões com a História* destacaram na avaliação geral os itens: Metodologia da História e Cidadania.

A seguir, encontra-se um fragmento do quadro original do Guia:

Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012

Código	Coleção	Manual Professor	Met. da História	Met. ensino-aprend.	Cidadania	História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas	Projeto editorial
25047COL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25099COL06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						

Figura 1 - Avaliação das coleções *Conexões com a História* e *História em Movimento*

Fonte: Guia PNLD 2012 – Ensino Médio

A partir da análise do quadro, é possível verificar que o livro “*História em Movimento*” recebeu duas tonalidades a mais que “*Conexões com a História*”. Essa diferença nos tons é explicada no Guia da seguinte maneira: quanto mais intensa a tonalidade, maior a capacidade da coleção de extrapolar os critérios estabelecidos no Edital. Essa breve análise, ainda que não contemple temas de História regional contribui para pensarmos como a seleção de determinado livro didático é considerada por quem escolhe o devido material.

Basta atentarmos para as tonalidades que o segundo livro indicado na tabela acima recebeu e concluiremos que na prática ele seria o mais apropriado para o ensino, uma vez que a avaliação ponderou que “*História em Movimento*”, destaca em seus temas, principalmente as preocupações com a metodologia ensino/aprendizagem e cidadania. Além desses dois requisitos, outros quatro livros receberam de um a dois tons a mais que o “*Conexões com a História*”.

25061COL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COL06	HISTÓRIA						
25022COL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COL06	HISTÓRIA EM DEBATE						

Figura 2 - Avaliação das coleções Conexões com a História e História em Movimento

Fonte: Guia PNLD 2012 – Ensino Médio

Nesse sentido, pensamos ser coerente o relato da professora Katia Montovani, em sua dissertação de mestrado acerca da atuação do professor no âmbito do PNLD. De acordo com seus levantamentos, a autora constatou que em 21% das escolas por ela pesquisada apenas a equipe pedagógica consulta o Guia; em 33% delas os professores consultam o Guia e em 42% das escolas essa consulta é feita apenas para verificar se os exemplares que as editoras encaminham para as escolas como divulgação, têm os títulos aprovados pelo guia¹⁷.

Durante grande parte do século XX pensava-se que a prática mais apropriada em sala de aula seria significar o passado para compreender o presente. Contudo, em tempos de globalização tecnológica, a qual tornou o planeta Terra uma “aldeia global”¹⁸, – termo criado pelo canadense Marshall McLuhan, empregado no sentido dos diversos tipos de integrações globais – a preocupação da educação básica está agora voltada para a perspectiva de fazer com que o ensino público também acompanhe os avanços tecnológicos advindos com essa fase do mundo globalizado¹⁹.

Nesse sentido, as preocupações estruturais dos currículos deveriam voltar-se para um horizonte em que o aluno fosse levado a (re)interpretar o presente no contexto de sua

¹⁷ MONTOVANI, K. P. *O programa nacional do livro didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. São Paulo: USP, 2009.

¹⁸ Marcada pelo avanço da cibernética, iniciada, sobretudo, ao final da década de 1980. Ressaltamos a perspectiva na qual a globalização seria um processo multifacetado, caracterizado por tensões e desigualdades.

¹⁹ Ressaltamos que essa noção de educação globalizada aparece nos estudos desenvolvidos pelo professor norte americano Jonh Meyer e é debatida nos estudos de Roger Dale ao considerar que modelos padronizados de educação criariam efeitos culturais voltados para a homogeneização dos fatores nacionais e/ou locais no interior dos currículos.

realidade cotidiana para que, a partir da compreensão dela, esses sujeitos pudessem adquirir consciência histórica²⁰.

Na atualidade, a indústria cultural aplicada no ensino recomenda que os alunos estejam inseridos numa educação mais interativa, que associe a utilização das mídias com a prática do professor. Com isso, destacamos a concepção de que possa haver um ótimo livro nas mãos de um professor desmotivado e em certa medida não qualificado, tornando ruim o resultado da aprendizagem em sua aula, porém, da mesma maneira, pode haver um péssimo livro nas mãos de um ótimo professor para que sua aula seja transformadora²¹.

Ao entender o livro didático como um material de apoio e não de rotina, o professor permite recriar sua prática em sala de aula. Quando ele identifica que o material didático disponível para ele não é totalmente apropriado para o dia a dia das suas turmas, é preciso buscar novos dados, novas fontes que estão além da sua aula de cinquenta minutos. Inúmeros textos complementares podem ser utilizados como material além do livro, tal como artigos de revistas, trechos de obras de caráter científico, como também textos disponíveis em *websites*. Pensando em História regional, seria oportuno ainda recorrer à História Oral a fim de enriquecer a aprendizagem e potencializar o ensino, o que seria possível a partir da elaboração de um projeto de ensino e pesquisa na disciplina de História.

Se o aperfeiçoamento do mercado editorial traz em seu bojo as preocupações com a metodologia aplicada no ensino da História, seria relevante pensar na inclusão de temáticas regionais no contexto do livro didático, porque o ensino da História regional vem perdendo força na medida em que não se configura como um tema de estudo caracterizado como “relevante”²².

Essa preocupação deve ser acompanhada pelo professor de História ao refletir a didática dessa disciplina, envolvendo a associação de três conceitos: empiria, reflexão e normatização do ensino de História. Ressalte-se que esses conceitos foram discutidos pelo alemão Klaus Bergman, que, assim como Jörn Rüsen, discutiu os conceitos de didática da História e consciência histórica. Para o primeiro autor, no processo de formação da consciência histórica, o professor deve levar em conta a recepção das formas de elaboração

²⁰ Esse conceito vincula-se às proposições do historiador alemão Jörn Rüsen e será tratado adiante.

²¹ VILLALTA, Luiz Carlos. *O livro de História no Brasil: perspectivas de abordagem*. Pós-História: Revista de Pós-Graduação em História (Universidade Estadual Paulista) Assis/SP, n.º. 9, p. 39-59, 2001

²² A falta de cobrança de conteúdos de História regional no ENEM seria um determinante que tem ocasionado a perda de potencial no ensino.

dessa consciência. Esse exercício de considerar os elementos contribuintes para o processo de conscientização é, no horizonte de Bergman, fundamentalmente a principal ocupação da didática da História²³.

Jörn Rüsen, ao considerar o confronto de tradições a partir do “choque de civilizações”, infere que é, justamente, o processo de globalização o responsável pelos contrastes históricos das sociedades e constata que em meio a essa dinâmica formam-se identidades, resultado do papel que a memória (não só de quem viveu e narrou, como também a memória historiográfica) desempenhou em um determinado grupo.

Essa influência da memória no interior dos grupos sociais serviu e serve a todo tempo para a preservação das tradições e, mais do que isso, ela serve como objeto de poder:

São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2003, p.477)

Considerando que o ensino da História é realizado coletivamente, ressaltamos a preocupação de Maurice Halbwachs²⁴ ao posicionar a memória como um fenômeno não individual, passível de transformação, de reconstrução e reelaboração. Isto posto, consideramos que este trabalho aborda também o papel da memória no contexto da didática da História ensinada. Nesse sentido, acrescentando a perspectiva de Le Goff, Jörn Rüsen infere que,

[...] a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A História é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual²⁵. (RÜSEN, 2009, p.164)

²³ A recepção das formas de elaboração dessa consciência está, indubitavelmente, vinculada com o local das produções narrativas. Essa percepção aproxima a nossa pesquisa das considerações de Michel De Certeau ao considerar que o lugar onde se faz a História adquire importância na escrita, sobretudo, porque toda a pesquisa historiográfica está articulada a um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural.

²⁴ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

²⁵ RUSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História. *Revista História da Historiografia*, n° 02, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/rvista/article/view/12>> Acesso em: 08/09/2012.

Essa consideração que Rüsen faz relaciona-se com o jargão há muito consolidado no meio acadêmico/intelectual. Trata-se da expressão de Cícero²⁶: “História, mestra da vida”. Concordando com a concepção de Rüsen, a qual alega que a memória serviria para orientar a vida no presente, pensa-se que os educandos do Ensino Médio possam enxergar alguma utilidade prática no ensino de História regional a partir da historicização da memória. Contudo, quando as potencialidades deixam de ser estimuladas no interior da sala de aula, abre-se espaço para a conformidade com relação à falta de materiais didáticos específicos do tema a ser tratado. Nesse sentido, os educandos do Ensino Médio necessitariam da interpretação temporal fornecida pela História para regularem suas vidas e se orientarem a partir de experiências passadas.

Se tanto para Rüsen como também para Le Goff o discurso sobre a memória está interessado em manter o passado presente, então se pode constatar que alguns discursos presentes nas obras didáticas sobre Mato Grosso do Sul e reproduzidos pelo professor têm essa configuração de fundamentar no presente um passado forjado pelos interesses de quem escreveu sobre ele.

O momento da escrita, por parte do autor de determinada obra, é carregado pela subjetividade. Muitas vezes, a reprodução da memória no ensino de História regional atua como perpetuadora dos feitos de personagem de destaque que, de alguma maneira foi conveniente para determinado autor citá-lo.

1.1 Escola: espaço de (re)produção de saberes

De acordo com a observação da secretária estadual de educação de Mato Grosso do Sul, Maria Nilene Badeca da Costa, a proposta do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul intenciona “nortear o trabalho do professor de forma dinâmica (...) e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes”. Assim, discutir esses aspectos que deixam a desejar na prática torna-se algo delicado. Não estamos julgando as ações da Secretaria Estadual de Educação, mas foi preciso identificar os motivos pelos quais os materiais de cunho didático ofertados para que se cumprisse os conteúdos referenciados pelo currículo

²⁶ Marcus Tullius Cicero, filósofo e senador romano (63 a.C).

nem sequer foram citados pelos educadores quando perguntamos a eles quais fontes eram usadas para subsidiar as aulas de História regional.

A escola, como instituição educacional forma indivíduos a partir da produção e da reprodução de saberes. Compartilhando as opiniões de Fonseca, entendemos que,

[...] ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem. O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações (FONSECA, 2003, p. 103).

Nesse sentido, subentende-se que os saberes referentes à História regional não são apropriados pelos alunos homogeneamente, haja vista que cada um absorve o conhecimento de maneira subjetiva, inerente às suas percepções. A interpretação da realidade não é a mesma em cada aluno e, sendo assim, o resultado do processo de ensino também não será o mesmo. Contudo, o papel do ensino de História e, logo do professor da disciplina, é o de tornar o indivíduo um cidadão capaz de formar opiniões críticas a respeito do meio em que vive. Compartilhando as opiniões, o educador estará cumprindo a missão de atuar ao lado do aluno na produção do conhecimento histórico.

Nesta perspectiva, inserimos uma reflexão de comum acordo entre as diversas disciplinas das Ciências Humanas, pautada no debate em que a educação ocorre no cerne de um contexto social marcadamente sujeitado às questões políticas²⁷. Ao socializar o conhecimento histórico acerca da História de Mato Grosso do Sul, o professor de História conceberia esse ensino como um valor histórico-social, na medida em que ao transmitir um saber, contribuir-se-ia para perfazer e inteirar a “carência de orientação temporal” dos seus alunos.

Face ao exposto, pode-se averiguar a relevância da aprendizagem acerca da História regional. Refletir sobre a opinião que será formada daquele aluno que sequer conhece parte da História da localidade em que habita é um caminho para que esse ensino seja melhorado. Colocamos a discussão da reflexão em destaque, sobretudo, a que deve haver nos professores,

²⁷Esse contexto político que afeta o ensino da História regional nas escolas públicas, considera, inclusive, os interesses da administração pública e, não hesitamos em concordar que refletem os respectivos interesses partidários.

uma vez que são eles os agentes responsáveis pelas três tarefas da didática da História, elaboradas por Bergmann e, logo, repassarão adiante o conteúdo presente nos materiais didáticos. Serão eles que terão o dever de buscar alternativas quando os materiais sobre História do Estado forem falhos. Além disso, esses profissionais deverão provocar a reflexão no interior da sala de aula ao se depararem com duas ou mais *versões de verdades* para um mesmo fato histórico ocorrido em seu Estado ou região, desconstruindo o que outrora fora entendido como verdade histórica.

No contexto das habilidades para o ensino da História de Mato Grosso do Sul, o licenciado pode, como estratégia de ensino, optar por cumprir as determinações do Referencial Curricular de maneira dinâmica e interdisciplinar, atendendo assim a uma prerrogativa dos PCN.

Acerca do método interdisciplinar, concordamos com Selva Fonseca²⁸, ao inferir que a interdisciplinaridade é instigante porque faz os educadores pensarem na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o desenvolvimento das dimensões cognitivas, políticas e sociais do aluno.

Quando fomos a campo, essa tendência se verificou a partir da elaboração, seguida da execução de um projeto interdisciplinar na Escola Estadual Professora Floriana Lopes, de Dourados, entre as disciplinas de Arte, Literatura e História. O projeto envolvia desde as séries iniciais até o Ensino Médio e, embora parecesse amplo demais, ele dava conta de evidenciar características, principalmente culturais do Estado.

Na contextura da disciplina de Arte, que era a disciplina da professora coordenadora do projeto, foi ressaltado o lado propriamente artístico do Estado, desde a arte indígena até os artistas de renome provenientes da região. O mesmo ocorreu em menor proporção com a disciplina de Literatura, ao mostrar o trabalho de alguns poetas no Estado que representaram as diversas facetas da História de Mato Grosso do Sul²⁹.

O professor de História envolvido nesse projeto precisou dar conta de trabalhar com os alunos as interpretações existentes acerca dos fatos da História política do Estado. Esse direcionamento do educador da disciplina de História foi executado de maneira bastante

²⁸Ibidem, p. 99

²⁹No que se refere a disciplina de Arte, trabalhou-se com análises das obras de Humberto Espíndola, Lídia Baís. Em Arte, falou-se também da vida e obra de Helena Meirelles. Os poetas douradenses Emanuel Marinho e Wilson Osório foram trabalhados no projeto no contexto da Literatura.

superficial, apenas nos momentos em que os fatos regionais apareciam na sequência proposta pelo Referencial Curricular³⁰.

As disciplinas de Arte e Literatura foram trabalhadas tendo a participação dos alunos do Ensino Fundamental. Com o Ensino Médio, porém, a participação se deu com poucas indagações e/ou provocações reflexivas aos alunos, consolidando-se como uma participação adaptada aos conteúdos regionais discutidos em cada um dos bimestres, meramente para que os conteúdos propostos pelo Referencial fossem resguardados.

Sobre a atribuição do professor de História, envolvido nesse projeto, verificamos que havia a possibilidade de seu desempenho ter ocorrido de maneira mais ampla na medida em que ele poderia apresentar aos alunos que a História regional também é feita por sujeitos comuns e não só por pioneiros e artistas. Partindo dessa concepção, o educador precisaria indicar que o conhecimento sobre o regional poderia servir como orientação de vida.

Durante as visitas nas escolas inseridas nesta pesquisa, verificamos que as obras de referência para o ensino da História de Mato Grosso do Sul não estão presentes nas bibliotecas da maioria das escolas. Inferimos que houve o lançamento do material, como também ocorreu a “promessa” por parte do governo do Estado de que seria enviado pelo menos um exemplar para cada escola³¹, mas, no momento da investigação, não foram encontrados nas prateleiras de todas as bibliotecas das instituições inseridas na pesquisa. Vários professores não sabiam da existência do material e, por isso, continuavam com a opinião majoritária de que não havia, na escola, material para trabalhar História de Mato Grosso do Sul. Portanto, foi a partir dessa constatação que problematizamos esta pesquisa.

³⁰ Pensamos que, por haver flexibilidade na execução desse Projeto, visto que era anual, o professor tenha dado menos ênfase nos temas regionais para que os temas centrais pudessem ser satisfatoriamente lecionados e cobrados em suas avaliações.

³¹ Matéria sobre o lançamento das coleções, publicada em 12 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.al.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=198&ItemID=33624>>. Acesso em 13 nov. 2011.

1.2 As concepções acerca da História regional ensinada: a dosagem da didática, e a reflexão dos conteúdos.

Uma vez que esse trabalho diz respeito ao Ensino de História, como campo específico do conhecimento histórico, faz-se necessário discutir a maneira como esse ensino foi pensado no Brasil, desde a sua institucionalização, em 1837. Autora de referência nessa discussão, Thais Nivia de Lima Fonseca, demonstra que os pressupostos da disciplina estavam embutidos na educação escolar ainda no período colonial.

Em um primeiro momento, a transmissão dos conhecimentos históricos ficou a cargo da atuação dos jesuítas³². Já na administração pombalina no Brasil, a partir de 1750, passa-se a perceber a influência do movimento iluminista na educação brasileira, na medida em que se passou a incluir abordagens associadas ao ideal de progresso, justiça e civilização.

Na ocasião da consolidação da disciplina de História, no período imperial, ocorrem os debates a respeito do que deveria ser incluído no ensino e o que deveria permanecer fora dele. Deixar-se-iam de lado temas que, na perspectiva do IHGB, por exemplo, não serviam para reforçar a identidade nacional e, assim, privilegiar-se-iam assuntos relacionados à exaltação da nação. Essa constatação nos leva a indagar sobre a negação percebida historicamente da História regional, na medida em que não seria relevante para o império tornar conhecidos os acontecimentos locais³³, haja vista a potencialidade deles em se tornarem representativos na constituição da identidade.

Nesse ponto, podemos identificar, um tema proposto pelo Referencial das escolas públicas de Mato Grosso do Sul, que é a Guerra do Paraguai. Na perspectiva da coroa portuguesa, o povoamento da porção oeste funcionaria como defensor fronteiriço, tal como lembrou Sergio Buarque de Holanda, em *O Extremo Oeste*. Essa preocupação da defesa territorial resultou na construção de edificações militares em lugares considerados estratégicos pela coroa, tal como a construção do Forte Coimbra, distrito localizado a 100km de Corumbá,

³² A autora mostra em *História e Ensino de História*, que os jesuítas privilegiavam temáticas voltadas para a atuação do processo evangelizador, a formação da moral e a propagação dos valores do cristianismo.

³³ Na concepção do Império, a preocupação com a questão da identidade nacional estava relacionada com o reforço daquilo que poderia unir e não fragmentar o Império. Contudo, dada às proporções territoriais, não foi possível seguir esse projeto civilizatório. As características provinciais eram diversas e o tratamento com as mesmas também era. Refletimos, por exemplo, como as Revoltas do Período Regencial foram (ou não) tratadas naquele contexto, considerando que a principal instituição responsável pela divulgação do conhecimento histórico era o IHGB, porta voz de uma História oficial e elitista.

em 1775. Essa edificação, do período colonial, assumiria grande relevância nas batalhas da Guerra do Paraguai (1864-1870), ocorridas durante o Segundo Reinado, travadas em território que hoje correspondem a Mato Grosso do Sul.

Ao ensinar o conteúdo Guerra do Paraguai, o professor disposto a exercer a **reflexão** (sobre o que pode ser ensinado) e **normatização** (referente ao que deveria ser ensinado) da didática, na perspectiva de Klauss Bergmann, teria condições de fazer a devida relação do Forte Coimbra com a Guerra da Tríplice Aliança, provocando reflexões e construindo debates em conjunto com os alunos, abrindo mão da mera transposição dos saberes.

Thaís Fonseca ressalta que o modelo de ensino desse período não foi acompanhado por práticas do cotidiano, demonstrando a dificuldade de incluir no ensino o desejo de vivenciar um ideário liberal naquela sociedade escravista e conservadora que existiu no Império. A autora destaca ainda, que

O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja. (FONSECA, 2003, p. 43)

Atualmente, as pesquisas acadêmicas que têm no centro o debate sobre o Ensino de História têm legitimado as perspectivas interdisciplinares advindas com os Analles, sobretudo por intermédio da terceira geração. Essas concepções que relacionam disciplinas, a fim de aprofundar uma investigação, contribuem, em nossa visão, para reforçar e para potencializar o ensino de História. Estudos referentes às formas de produção do conhecimento histórico escolar como também aqueles que buscam compreender as múltiplas possibilidades de absorção desse conhecimento têm garantido destaque nas pesquisas de graduação, especialização, mestrado e doutorado pelo Brasil³⁴.

As pesquisas recentes acerca do ensino de História, como área de concentração tem concorrido sensivelmente para o debate referente à docência, bem como da didática em sala de aula. O aperfeiçoamento de programas curriculares, livros e outras publicações didáticas, são fatores que, em parte, explicam a necessidade de se desenvolver estudos que contemplem as práticas de ensino.

³⁴ Podemos citar as instituições UNICAMP, UEPG, UCS, entre outras, que vem trabalhando com essa perspectiva.

No contexto das mudanças substanciais que têm ocorrido na área do Ensino, conjecturamos que há uma utilidade prática proporcionada pela Teoria da História para o dia a dia do pesquisador. Dessa utilidade erige-se a base de sustentação para a escrita da História. Cabe, portanto, ao estudioso da História a tarefa de buscar uma orientação teórica que corresponda aos seus anseios durante a pesquisa. Para que isso fosse possível neste trabalho, desenvolveu-se uma reflexão concernente ao papel das representações sociais e da memória nas pesquisas em História e, ainda, pensou-se na elaboração historiográfica, tendo por referência algumas proposições teóricas.

Jaques Le Goff assinala que a História esteve, por muito tempo, associada à memória, chegando a ser confundida como tal. Essa associação ocasionou para a História algumas suspeitas, sendo a principal delas a que a considerava apenas como uma narrativa que trazia da memória fatos fragmentados sobre o passado. Assim, a partir da desconfiança de uma metodologia de pesquisa, alguns estudiosos passaram a desconsiderar a cientificidade dessa disciplina. Hayden White³⁵, por exemplo, enxergou-a, preponderantemente, como literatura; contudo, afirmou que a consciência do caráter literário da História não elimina, especificamente, a possibilidade de conhecimento atribuído à historiografia. A limitação metodológica da História é o principal argumento utilizado por White para defendê-la como literatura e não como ciência.

Na concepção de Paul Ricoeur³⁶, a História é uma narrativa cuja função é a organização do passado. Para ele, a narrativa se dá a partir da análise da memória, do testemunho, dos arquivos e de diversos documentos que *acionam sentidos e significam o mundo*. Com isso, Ricoeur considera que o ato de construir uma narrativa significa indagar sobre o tempo e o lugar da produção. Para esse autor, na etapa da descrição e da explicação do conhecimento histórico, o discurso escrito da História ou ainda o campo linguístico dela é o que está em jogo. A maneira com que esse processo se efetiva em relação à dualidade espaço-tempo também deve ser bem elaborada no processo de construção da linguagem literária.

Durante o século XIX, o sentido da História esteve associado ao ato de lembrar e/ou ressuscitar memórias. Porém, a partir do advento das novas abordagens no tratamento da investigação histórica, principalmente a partir da segunda metade do século XX, percebeu-se que ao realizar a narração de fatos estaria sendo proporcionado sentido aos mesmos. Mais do

³⁵WHITE, H., *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 2001.

³⁶RICOUER, P. *A memória, a História, o esquecimento*. São Paulo: UNICAMP, 2007.

que registrar, relembrar e narrar, fazer História passou a ser, entre outras práticas, realizar um exercício de esquecimento, já que as sociedades lembram o que lhes é conveniente em um determinado período³⁷.

Em meio ao que os teóricos dos *Annales* chamaram de “crise da História” a partir da década de setenta do século XX, eis que afloram inúmeras possibilidades de pesquisa. No horizonte de Roger Chartier³⁸, as incertezas que a disciplina histórica atravessou foram resultado do esgotamento das possibilidades de aliança com as outras ciências humanas. Todavia, essa perspectiva vem, no transcorrer do século XXI, multiplicando cada vez mais o campo de pesquisa, ao passo que se busca novos caminhos tanto no campo da pesquisa sobre História econômica, como também no campo social ou cultural.

Esse debate possibilitou também a inserção da obra de Michel Foucault, mormente nos trabalhos sobre Educação, a partir do final do século XX. Este filósofo historiador, ao trazer à cena historiográfica uma ressignificação de conceitos existentes e lançar mão de novos conceitos, inovou as percepções sobre a História e o sentido histórico. A modificação na maneira de pensar o sujeito e suas relações com o outro e com o mundo social incomodou inúmeros teóricos da História, na medida em que, ao sugerir a desnaturalização e a desconstrução das coisas, chocou sua teoria com matrizes já consolidadas no campo da historiografia.

1. 3 Razão e Ensino: aproximações teóricas e reflexão didática

As diversas possibilidades de pesquisa em História aventam a apropriação de teorias. Nesse sentido, essa apropriação não se relaciona apenas com a filosofia e a sociologia, mas também com a antropologia e a linguística, que juntas ajudam a interpretar as transformações da sociedade. Entendemos que interagir com outras ciências, ora afastando elementos, ora incluindo dados novos, é importante para se pensar em uma teoria da História.

Reiteramos que essa pesquisa não possui um rótulo exclusivo a ponto de ser caracterizada sob um viés historiográfico. O que pretendemos fazer foi recorrer a algumas

³⁷ Estamos incluindo essa noção no debate acerca da seletividade da memória.

³⁸ CHARTIER, Roger. O mundo como Representação. *Estudos Avançados*, 11 (5). 1991.

abordagens teóricas que possibilitassem uma reflexão não dogmática. Creemos ser necessária uma breve explanação dos principais movimentos historiográficos, especialmente porque seus modelos ideológicos e formas específicas de se pensar a História também estão presentes no ensino da História.

Ao final do século XIX e durante as duas primeiras décadas do século XX, a teoria da História dominante no domínio do IHGB foi o positivismo, cuja configuração estava alçada na Escola Metódica³⁹. De acordo com essa teoria, para se “fazer História” seria necessário impor uma investigação científica, afastar especulações e visar a objetividade absoluta no domínio da História. Isso seria possível se fossem aplicadas técnicas rigorosas na análise das fontes.

Os princípios fundamentais da Escola Metódica foram delineados a partir de 1876 com A Revista Histórica. Gabriel Monod, Charles Langlois e Charles Seignobos são o que poderíamos chamar de fundadores dessa teoria da História, mas é com L. Von Ranke que o “programa” se dissemina. Tais historiadores procuraram dar à disciplina de História um status de cientificidade. Propuseram que a História não fosse vazia de significado e, portanto, seus seguidores deveriam adotar a imparcialidade e o rigor no método para fundamentar essa escola histórica. Para os metódicos, a História deveria operar como meio de legitimação e explicação dos problemas políticos. Ela está voltada a desenvolver uma historiografia nacional.

Não foram poucas as críticas que se levantaram contra essa corrente. Philippe Tetárt (2000) considerou que o historiador positivista, ao confrontar-se com a análise, estaria por recusar a intuição e os dados orais, encerrando suas análises numa torre de marfim⁴⁰. Dessa forma, a Escola Metódica, dita positivista, permaneceu com seus discursos pormenorizados justamente por abrir mão da problematização dos fatos e dos indivíduos comuns, uma vez que o que pretendia era efetuar registros de uma história oficial e elitista.

À Escola Metódica também foi atribuída a crítica da desconsideração das fontes não oficiais para a História. No entanto, grandes contribuições ainda hoje alcançam as academias, inclusive brasileiras. A ideia de organização das fontes está presente em Introdução aos

³⁹ Observe que, a partir de 1929, na Europa, as concepções dos Annales estariam postas e seus elaborados combateriam o viés positivista, na medida em que pretendiam reavaliar as dimensões dos fatos dados.

⁴⁰ TÉTART, Philippe. *Pequena História dos historiadores*. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru-SP: EDUSC, 2000.

Estudos Históricos, obra de Langlois e Seignobos, escrita em 1896. De acordo com Bourdé e Martin⁴¹, seus adeptos empenharam-se em “proteger e conservar os documentos”, constituir arquivos, propor análises a partir das séries, sistemas de fichas, enfim, métodos válidos na pesquisa contemporânea.

No campo da educação, o positivismo exerceu influência na medida em que propôs a exaltação dos valores da nação. Para o ensino de história, seu prestígio não se limitou à França, alcançando o Brasil (em virtude da influência eurocentrista), tendo como objetivo nutrir o sentimento nacionalista. Essa postura se verificou na intelectualidade que compunha o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), como também o Instituto Histórico e Geográfico Pernambucano (IAHGP), instituições fundadas, respectivamente, em 1838 e 1862.

O Marxismo como teoria histórica influenciou (e ainda influencia) muitos historiadores. A tese do materialismo histórico, concepção na qual a explicação da sociedade e de suas tensões se dá, fundamentalmente, por meio de dimensões econômicas⁴², mostrou que o debate da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção foi bem elaborado. Fontes de energia, matéria-prima, conhecimentos científicos e trabalhadores (forças produtivas) entram em contradição com as relações sociais estabelecidas durante o processo de produção e divisão dos bens de serviço. Dessa maneira, pode-se inferir que parte dos historiadores formados até o final da década de 1980⁴³ buscaram nas obras de Marx categorias de análise que não dessem conta apenas da História econômica e social, mas que talvez pudessem fazer alguma conotação com as mentalidades.

A partir da década de 1920, surge na França outra tendência historiográfica que também se posiciona, assim como o marxismo, contra a dominação positivista. Contudo, a explicação da sociedade naquele período entre guerras não poderia apenas buscar fundamentação na concepção materialista. Nesse contexto, surge a Escola dos Annales, corrente teórica que ao valorizar os eventos de longa duração, atenta-se tanto para investigações econômicas como também políticas e sociais. A Escola dos Annales teve como

⁴¹ BOURDÉ, Guy; MARTÍN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

⁴² Nesse sentido, em concordância com Guy Bourdé e Hervé Martín, as relações de produção foram definidas por Marx para cada modo de produção por ele trabalhado. Alguns deles são: Modo de Produção Antigo, que para Marx tem a relação de produção baseada na escravatura. O Modo de Produção Feudal cuja relação de produção baseia-se na servidão e o Modo de Produção Capitalista em que a relação de produção é o trabalho assalariado.

⁴³ A exemplo de Geoges Duby e Pierre Vilar, que estudaram a fundo algumas proposições da teoria marxista da História.

símbolo maior de sua representação a Revista *Annales d'histoire économique et sociale*⁴⁴, que tinha como proposta livrar-se de uma visão positivista da escrita da História.

As obras e autores de referência que explicam essa nova abordagem para a História são *Combates pela História*, de Lucien Febvre, e *Introdução à História*, de Marc Bloch. Esses autores, precursores do movimento dos *Annales*, já anunciavam certa aproximação da História com outras disciplinas, estando a geografia, a sociologia e a psicologia presentes nas discussões acerca de uma História socioeconômica, psicológica e demográfica dessa primeira geração de estudiosos da Escola dos *Annales*.

A teoria da História dos *Annales* opõe-se aos pontos da tradição da Escola Metódica. Febvre propõe uma História total que vai desde a História dos pescadores até a História das cidades, que carrega na longa duração, suas origens, desenvolvimentos, instituições, etc. Sua proposta seria a de uma História que abordasse todos os níveis da dimensão humana, encaminhando à disciplina histórica, o estudo das estruturas mentais.

Marc Bloch contribui na fundamentação da crítica à Escola Metódica, sobretudo ao sugerir a utilização de documentos não apenas escritos, mas também arqueológicos, artísticos, entre outros. Bloch atenta-se para a análise dos fatos econômicos, sendo influenciado pela obra de Karl Marx, principalmente ao analisar as estruturas econômicas relacionando-as com as classes sociais. O autor também percebe a importância da linguística e do método comparativo. Sua grande contribuição para a corrente teórica dos *Annales* está em buscar “compreender o passado a partir do presente” e “compreender o presente à luz do passado”.

Fernand Braudel liderou a segunda geração dos *Annales*. Esse historiador desenvolveu um esquema de análise das temporalidades histórico-sociais (curta, média e longa duração). Comumente considerada como A Nova História, a terceira geração dos *Annales* é uma herdeira das concepções trabalhadas pelos antecessores Bloch, Febvre e Braudel. Essa tradição historiográfica é marcada pelo que Jaques Le Goff chamou de novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Em outras palavras, pode-se dizer que para a concepção da Nova História ocorre a ampliação dos temas de pesquisa, bem como a continuidade da interdisciplinaridade. Também é característica dessa teoria histórica a diminuição de temas econômicos (que já não eram suficientes para elucidar os acontecimentos a partir da década de 1970) para dar prioridade a temas sócio-culturais.

⁴⁴ *Anais de História Econômica e Social*, lançada na França em outubro de 1929.

Peter Burke ao descrever a Nova História observou uma árdua missão⁴⁵: para dar conta de tal empreendimento, o autor elencou pontos de comparação entre a História tradicional e a nova História. A História Nova procurou compreender as grandes massas históricas e seus espaços, que deveriam ser estudadas a partir de vários tipos de fontes: documentos escritos, iconográficos, arqueológicos, orais, etc. Ao propor novas interpretações, inspira-se na linguística, semiótica, psicanálise, e em outras áreas das ciências humanas. No horizonte de Burke, temas da História Cultural emergem com força a partir do advento da Nova História: inconsciente, medos e outros sentimentos são temas do imaginário que ascendem com a Nova História. A preocupação política da História tradicional é substituída pela preocupação de uma História total. Se antes a História preocupava-se com o todo, a partir da História Cultural ela passa a se preocupar com o tudo⁴⁶.

Enquanto a História tradicional ou positivista preocupa-se com a narração dos grandes fatos, a História Nova busca analisar aspectos do cotidiano que permaneceram na margem das pesquisas em História até o século XX. Permite ainda um olhar de diversos ângulos e não somente “de cima” para interpretar um fato histórico. Muitas críticas direcionam-se para a Nova História, sobretudo a de Bourdieu e Martín que a trata como uma tradição que reproduz os discursos encabeçados pelos fundadores do movimento dos Annales, venerando-os.

O historiador britânico Perry Anderson⁴⁷ afirma com propriedade que a História Cultural cresceu às margens do marxismo e dos Annales. Sua análise se pauta na convicção de que os historiadores da cultura passavam a dialogar com a psicanálise, linguística e teoria literária, que eram temas desprezados pelos estudiosos de formação marxista. Por outro lado, ela cresceu à margem dos Annales porque, ao se afirmarem como correntes de um mesmo eixo teórico, definiam como História cultural o conjunto dos novos temas. Dessa forma, se considerarmos que as duas correntes citadas pelo autor procederam uma análise positivista de uma História referendada, podemos inferir que elas serviram de base para a efervescência dos temas trazidos à cena pela Nova História Cultural.

Nesse horizonte, é válido ressaltar que a teoria marxista da História, ao surgir como inovação nas interpretações acerca da sociedade, reconstrói fatos que já estão dados de forma

⁴⁵ BURKE, P. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992

⁴⁶ REIS, J. C. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

⁴⁷ PERRY, ANDERSON. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

a posicionar-se contra a ordem estabelecida, evidenciando que a ordem econômica da sociedade encontrava-se em sinais de esgotamento. Desse modo, não se pode descuidar do fato de que o *marxismo renovado*⁴⁸ é também uma teoria arrojada e problematizante, sobretudo porque formulou problemas, construiu hipóteses, tratou com rigor os métodos de análise e fez perceber a dinamicidade do tempo.

Desse modo, pode-se inferir que as Teorias da História brevemente discorridas exerceram, cada uma a seu tempo, grande influência sobre seus adeptos, chegando a serem entendidas como “Escolas Históricas”. Entendemos que essa denominação serviu para demonstrar que as teorias deveriam ser percebidas em seus respectivos contextos históricos e revelou, também, que cada uma delas exigiu operações de análise caras ao historiador.

A partir dessas concepções, entende-se que a ideia de uma Teoria da História tem intenção de contribuir para o estatuto de cientificidade da História. No horizonte de José Carlos Reis e de José D’Assunção Barros, as teorias historiográficas configuram-se como espaços de reflexão que dividem os historiadores. Entendemos que essa divisão não ocorre apenas na teoria, mas também nos métodos de que a História se utiliza para construir suas reflexões sobre o passado.

Michel De Certeau, assim como outros renomados historiadores estrangeiros, a exemplo de Veyne e Foucault, incitou transformações substancialmente radicais para o período em que escreveu, propondo mudança de foco no construir a narrativa e no próprio olhar acerca *operação historiográfica*. Suas mais bem elaboradas ponderações em *A escrita da História* dizem respeito à relação do passado com o presente no momento da escrita, uma vez que, para De Certeau, é na escrita que o historiador procurará ressuscitar o passado de uma dada realidade para então “restaurar um esquecimento”. (CERTEAU, 2006, p.46).

Na concepção de Michel De Certeau, a pesquisa em História acontece a partir da articulação de um período, de um objeto e de um lugar. Para exemplificar essa proposição, De Certeau aponta a História Moderna como período, a História Religiosa como objeto e a “situação francesa” como lugar. Partindo dessa perspectiva do autor, compreendemos que é por meio de um sistema de referências que o historiador adapta e ajusta os fragmentos que lhe convém para a historiografia e, também trata de excluir os dados que não lhe proporcionam

⁴⁸ Dentro do conjunto de seus teóricos, encontram-se Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Perry Anderson, Christopher Hill, entre outros.

conteúdo empírico. Ao indicar que o historiador recorta a experiência e estabelece um jogo de afastar e incluir dados, infere-se que, a partir desse recorte, do afastamento e inclusão de elementos ocorre, portanto, a operação historiográfica⁴⁹.

Desse modo, mais do que epistemologia procedimental, deve-se pensar a escrita da História através de posicionamentos ora políticos, ora estratégicos, já que essa operação se relaciona com posturas variadas. Nas palavras de De Certeau,

[...] a historiografia tem, esta particularidade de aprender a invenção escrituária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados, de situar, enfim, nesta fronteira, do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la), sem perder nada dela [...]. (DE CERTEAU, 2006, p. 18).

A narrativa reflexiva e que se propõe a discutir um problema, ao contrário de uma narrativa unicamente descritiva, toma para si, portanto, um papel de suma importância para o trabalho do historiador. Para além de apresentar-se como espelho de uma dada realidade, o historiador tem o ofício de apontar uma versão própria e única, porém aberta e flexível. Tal versão é pensada, re-pensada, e percorre os meandros da incerteza, além de ser guiada por regras que pretendem identificar a cientificidade da disciplina⁵⁰. A narrativa, para Michel de De Certeau, seria nada mais do que a interpretação (criativa) do historiador a partir dos seus materiais de pesquisa.

Analisar determinada obra historiográfica implicaria em apontar o sentido imposto pela narrativa a partir das escolhas assumidas pelo historiador quando constrói seu texto. De De Certeau, ao lembrar que as escolhas do historiador quando escreve não ocorrem no vazio, indica que elas são produtos de uma prática. Diante do entendimento de que a História é, entre outras atribuições, uma prática, De Certeau infere que, sendo assim, há uma necessidade inerente a essa prática – a técnica – que é um atributo indispensável para a atividade de realização da produção historiográfica.

⁴⁹ CERTEAU, M. de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: FORENSE, 1983.

⁵⁰ Esse “mérito do historiador” não ocorre numa narrativa positivista descritiva, na medida em que ela não se apresenta como problematizante.

O autor, ao lembrar que a pesquisa histórica é uma atividade vinculada a um lugar social/institucional, caracteriza as operações que regulam a escrita da História e aponta o papel da instituição sobre a construção do discurso do historiador. No entanto, percebe-se que tais lacunas podem exigir uso de técnicas e métodos específicos da ciência da História, além de demandar tempo para sua realização, empreitada que é sempre atual e possibilita ao estudioso da História fazer conscientemente a tarefa de legitimá-la.

A importância da Teoria nesse trabalho é essencial para que se possa ampliar o olhar em torno do ensino da História na educação básica, visto que o ensino caminha de acordo com as discussões teóricas de um momento histórico que pode ser relacionado com os fatos circulantes do presente. Quando pensamos na abordagem teórico-metodológica, estamos de acordo com as ideias de José Carlos Reis, sobretudo ao questionar os riscos do historiador de cair naquilo que chamou de *historiografia prática*. Ao sugerir ir além dela, Reis lembra que a historiografia é crítica e deve desafiar os critérios estabelecidos e desvencilhar-se de “encomendas burocráticas”⁵¹.

Portanto, este trabalho atua nesse sentido: deslocar ou abranger concepções teóricas sempre que acharmos substancial. Isso porque não consideramos essa pesquisa a partir de um viés decisivo. Ela é flexível, adaptável a distintas análises acerca de nossa investigação.

No que condiz à História do Brasil, ainda que em muitos casos continue sendo reflexo de uma História produzida no século XIX, que tratava de atender os interesses do Império, têm ocorrido descontinuidades que são significativas para a formação do aluno. Enfatizamos que essas rupturas no ensino são herdeiras (ou deveriam ser) das teorias discutidas no âmbito profissional/científico e intelectual e que por consequência afetaram os currículos educacionais desde a instituição da disciplina.

Com isso, referimo-nos, por exemplo, à recepção no ensino da História de temáticas advindas da História cultural, que, em nosso entendimento, têm servido para sistematizar saberes reflexivos, bem como práticas escolares voltadas para a compreensão das mazelas sociais. Essa inovação das temáticas tem mostrado aos alunos que a História já não fala por si

⁵¹ REIS, J. C. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. Revista de Teoria da História. UFG, Goiás, n°6, dez. 2011. Disponível em: <http://revistadeteoria.historia.ufg.br/uploads/114/original_Artigo%201,%20REIS.pdf?1325192313> Acesso em 02 de julho, 2013.

e não serve mais apenas às elites. O ensino de História no Brasil hoje tem apresentado a vida dos desclassificados sociais, usando a expressão da historiadora Laura de Mello e Souza⁵².

A obrigatoriedade do ensino das africanidades e cultura indígena, a partir do sancionamento das leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, podem ser consideradas como tentativa dessas novas abordagens. Entendemos que a efetivação dessa legislação elaborada para incluir temáticas voltadas para o entendimento da História e da cultura afro-brasileira e africana na educação escolar é uma conquista de uma ampla luta política do movimento negro no Brasil.

É válido ressaltar que na teoria e também na prática a aproximação de temáticas como essa no ensino servem para desconstruir a força de uma História encomendada que utilizava nas análises fontes que falavam por si mesmas, tal como era a História e o ensino dela durante o século XIX e parte do XX.

Ainda no horizonte de Michel De Certeau, concordamos com a ideia de que o lugar de onde o pesquisador elabora seu discurso determinará o que não se pode realizar, mas também definirá o que pode vir a ser feito, deixando lacunas para pesquisas procedentes. A produção das nossas entrevistas enquadra-se no “lugar” dessa pesquisa. Elas potencializaram a obtenção dos dados.

Concordamos com a concepção de Michel De Certeau ao inferir que na elaboração da escrita da História, o historiador encontra-se em uma incessante busca pelos resultados que melhor o satisfaçam. Migra-se de fonte em fonte e fixa-se naquela que lhe proporciona um diálogo capaz de normatizar a sua prática e tornar seu trabalho peculiar, uma vez que na consciência do historiador ele sabe que seus pares farão a leitura de seu trabalho.

Nessa perspectiva, percebemos que é por meio da teoria e da metodologia da História que o historiador torna-se um ser capaz de conferir sentido a um fato ocorrido, que visa à compreensão ao ser contextualizado de forma coerente.

⁵² SOUZA, L. M. e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber [...] de fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais que isso ela própria é uma prática social. (DE CERTEAU, 2006, p. 93-95).

Assim, a prática associada ao lugar social irá influenciar a escrita historiográfica do estudioso da História. É nesse ponto que De Certeau argumenta que no trabalho da escrita histórica não existe objetividade extrema, seu resultado foi articuladamente construído em meio a diversas possibilidades, tendo sido feita sua escolha de maneira subjetiva, inerente ao historiador⁵³.

Essa subjetividade incluiu-se na elaboração desta pesquisa, uma vez que, ao recorrermos às entrevistas, tivemos a percepção de que o diálogo com os entrevistados é conduzido de forma que o seu resultado derivou de determinados instantes, de *insights* da memória, das impressões que foram elaboradas a partir de conveniências pessoais. Ao considerarmos as entrevistas, estudamos com cautela para não cairmos no risco bem lembrado por Pesavento (2004, p. 116) de “elaborar conclusões precipitadas ou mesmo realizar superinterpretações”. Ainda na perspectiva da autora, entendemos que os nossos resultados diante desse trabalho são possibilidades e não certezas e, tratando-se de um viés cultural da História, ele não eliminou a utilidade da orientação teórica⁵⁴.

Os interesses que orientam essa pesquisa não são de nossa exclusividade. Ao passo que ao entendemos como um problema que afeta o professorado licenciado em História, no Estado de Mato Grosso do Sul, intuímos, com algum horizonte empírico, ser verificado esse mesmo desconforto nas práticas de ensino de História regional nos demais estados do Brasil.

Assim como Michel De Certeau, Jörn Rüsen também pensa a subjetividade como parte integrante da pesquisa e da escrita da História. Ele observa que a teoria da História não precisa, necessariamente, atuar como instrumento da ciência para se atingir a

⁵³ No caso específico desta pesquisa, a subjetividade e os interesses pessoais prevaleceram na escolha da temática. Por tratar-se de um assunto que inquietou-me enquanto professora do Ensino Médio na rede estadual de educação, pude notar que não era um problema apenas de Dourados, mas também de Maracaju, como também foi verificado no ano de 2010 quando lecionei também nessa cidade. A partir de contatos com colegas de profissão que atuavam em outras cidades, houve maior reflexão sobre o tema e em seguida elaborou-se o anteprojeto de pesquisa.

⁵⁴ PESAVENTO, S. J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

profissionalização do historiador. O caminho para a ocorrência da independência intelectual dar-se-ia por meio da autorreflexão:

Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito (historiador) do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo. (RÜSEN, 2001, p.25)

A abordagem Rüseniana acerca da narrativa historiográfica nessa pesquisa pretende elucidar algumas ideias desse historiador e teórico da História, principalmente ao inferir que a ciência da História assume alguma validade quando se torna narrativa. Isso porque, ao rememorar o passado, haveria reflexão sobre ele, trazendo para o presente uma orientação de vida, uma orientação cultural⁵⁵.

Assis (2010), considerando a obra de Jörn Rüsen, destaca que “o fato das narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal [...], confere à historiografia uma característica específica”⁵⁶. Desse modo, pode-se perceber que a experiência do cotidiano, ao localizar-se no tempo, orienta a atividade humana, proporcionando a conscientização temporal histórica⁵⁷ e é, portanto, nesse pressuposto que para Jörn Rüsen estaria a especificidade da História.

Da autorreflexão cotidiana, resultaria um progresso cognitivo, ou seja, uma melhoria de profissionalização proveniente da pesquisa histórica. Tal processo de progresso proporciona o aperfeiçoamento do conhecimento histórico, na medida em que se opera um progresso no fundamento da História.

Mais do que profissionalizar a ciência histórica, o pensamento histórico científico, para Rüsen, deve condicionar a união entre objetividade e subjetividade. Partindo desse horizonte, supõe-se que o sentido da teoria seria o de ocupar um papel fundamental na reflexão referente à elaboração do saber, uma vez que refletir não é somente elaborar, mas também promover uma autorreflexão do pensamento histórico que toma forma no trabalho

⁵⁵ Percebe-se que nessa perspectiva da História como orientação para o tempo há um combate com as ideias de Hayden White quando este limita a História a um gênero literário.

⁵⁶ ASSIS, A. *A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: UFG, 2010.

⁵⁷ Utilizamos esse termo para dinamizar o entendimento do conceito rüseniano de consciência histórica.

cotidiano da pesquisa histórica⁵⁸. Assim, compreendemos que tão importante quanto as respostas proporcionadas pela reflexão acerca do pensamento histórico, também são relevantes as perguntas que o historiador faz para se chegar ao processo cognitivo do pensamento histórico.

Nas proposições de Rüsen, a partir da pesquisa histórica, instrumentos de análise são produzidos e desenvolvem-se formas de problematização no interior do trabalho histórico. Desse modo, em concordância com as ponderações do autor, constata-se que a pesquisa não seria concebível sem a reflexão sobre o processo de investigação. Os interesses devem ser canalizados para a força que move o progresso cognitivo da ciência da História⁵⁹.

Para Rüsen, é por meio da razão histórica que a História constitui-se como ciência e, a partir desse aspecto, o autor vê na tarefa historiográfica o dever de torná-la acessível ao público a que se destina, ou seja, redigir o saber histórico. A etapa historiográfica da pesquisa é ativa na ciência histórica e tem como função preservar o progresso do conhecimento. Ele considera que o que o historiador escreve está relacionado às suas próprias conveniências – ele pode mudar de foco ao encontrar fontes que lhe satisfaçam.

No entanto, para se atingir um bom nível de profissionalização da História, é necessário que se pratique a autorreflexão cotidianamente, tarefa válida tanto para quem pesquisa como também para quem ensina a História. Em concordância com Rüsen, defendemos que o estudo da História, a pesquisa e o seu ensino sustentam-se na teoria, que tem o papel constante de condicionar avanços para a didática dos professores de História e também dos historiadores.

Não se pode produzir uma pesquisa sem haver reflexão sobre o processo de investigação. Repensar constantemente o que se pesquisa e refletir sobre a utilidade prática do conhecimento que se busca concorreria proveitosamente para o uso do conceito que Rüsen chamou de consciência histórica, resultado da interiorização das informações recebidas e acolhidas de maneira subjetiva pelo sujeito. Ao tornarem-se instrumentos mentais do educando, tais informações passam a servir como orientação temporal.

⁵⁸ RÜSEN, J. Razão histórica. *Teoria da História*: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, p.26.

⁵⁹ Por essa expressão, entende-se o aperfeiçoamento do conhecimento da História enquanto disciplina especializada.

A trajetória de pesquisa de Jörn Rüsen está relacionada à análise de questões e conceitos que foram influentes no século XX. Narrativa, identidade, método histórico, consciência histórica e razão, são alguns desses conceitos sobre os quais o autor se debruçou para construir sua teoria histórica.

A reflexão acerca dessas questões tem relação com a Didática da História, a qual busca dimensionar o estatuto da ciência para uma utilidade prática dos sujeitos da História. Com a chegada e recepção dos seus trabalhos no Brasil⁶⁰, os pesquisadores da História que se inclinam para pesquisas concernentes ao Ensino da História têm encontrado na obra de Rüsen uma referência que serve para proporcionar sentido à práxis cotidiana. Desse modo, sua abordagem acerca da consciência histórica está sendo ampliada, sobretudo no que se refere à didática da História.

Em um panorama visualizado por Cerri e Baron (2001, p. 997) “a filosofia foi reintroduzida na História a partir dos estudos de Jörn Rüsen⁶¹”. Na concepção dos autores, esse reaparecimento da Filosofia na História mostra-se mais promissor quando pensamos na relação dessa filosofia com a Didática da História. Para os autores, a elaboração que Rüsen faz acerca da didática apresenta-se como uma preocupação de sua teoria, uma vez que,

[...] ao indicar o pensamento histórico científico como uma forma a mais de atribuição de sentido, que se relaciona com carências e interesses, à Didática da História coube a função de um *metaolhar* sobre a prática dos historiadores a se garantir que a ciência da História seja útil para o desenvolvimento da orientação da vida prática das pessoas. Neste sentido, o conceito de Didática da História, que se convencionou definir como um campo intermediário entre as produções acadêmicas e o aprendizado dos alunos, estende-se para além das salas de aula, debruçando-se sobre o ofício do historiador, e também para além dele, sobre o aprendizado histórico em geral. (CERRI; BARON, 2012, p.1002)

Ao problematizar o pensamento do teórico alemão, os dois autores consideram que ensinar História “não pode ser transmitir algo da ciência para o vulgo”, o essencial na execução dessa tarefa deveria ser o estabelecimento de um diálogo em que fossem possíveis

⁶⁰ Trata-se da obra Teoria da História: Os Princípios da Pesquisa histórica, dividida em três volumes: Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva. Esse material foi traduzido em 2001 por Estevão de Martins por meio da editora da Universidade de Brasília.

⁶¹ BARON, W.C.C.; CERRI, L.F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da História. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

discussões que resultassem na produção de sentidos. Assim, sustentando a perspectiva de História como orientação temporal, percebemos o ensino da História regional como um potencializador dessa dinâmica, na medida em que os fatos históricos relacionados à realidade geográfica dos alunos podem proporcionar a reflexão sobre onde os alunos podem chegar, espelhando-se na História regional e extraindo dela os sentidos da existência no tempo.

Na teoria de Jörn Rüsen, a consciência histórica constitui sentido à realidade dos sujeitos. Para ele, é a narrativa histórica a responsável pelo fornecimento desses sentidos, na medida em que o autor condiciona a tríade passado/presente/futuro. Os sujeitos, e aqui estamos por entender os alunos do Ensino Médio das escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, convivem com a busca da compreensão de sentidos e de orientação para posicionar-se no mundo de forma que tenham seus interesses satisfeitos.

Jörn Rüsen pretende discutir a maneira como a experiência prática no fazer a História conduz o método narrativista. Para validar essa narrativa, o historiador precisa convencer de que os fatos ocorreram tal como ele relata.

Esse convencimento pode ocorrer quando se relaciona fatos do presente com os apresentados na narrativa historiográfica. Para reforçar sua pertinência empírica [...] deve ser percebido o fato de que subsiste algo dele (o passado) e que dá testemunho dele. (RÜSEN, 2001, p. 100).

Na teoria da História de Rüsen, não há a negação de que a elaboração da *consciência histórica* é dada como uma prática narrativa. Com o conceito de metodização, o autor pretende elucidar como o se estrutura o testemunho⁶² pela experiência do passado e, para dar conta disso, ele comunica que tudo o que o é escrito pelo narrador e encaminhado aos seus destinatários faz parte de seu cotidiano, e, por isso, pertence à experiência⁶³.

[...] O passado, imediatamente presente na tradição, não só passa a ser visto como passado, mas é também questionado quanto à sustentabilidade do que é dito, sobre ele, na tradição. O pensamento histórico, por conseguinte, como científico é, por definição, crítico da tradição – e de modo totalmente independente do eventual papel que a tradição possa ainda exercer no conjunto das idéias e normas em que ele se insira. (RÜSEN, 2001, p. 102)

⁶²Entendemos o testemunho como uma prática discursiva, elaborada. No ensino, a manifestação da elaboração dos testemunhos tende a oferecer mecanismos de subjetivação, logo, de conscientização no tempo, uma vez que afeta o cotidiano porque faz o sujeito refletir no espaço e que vive.

⁶³ Contudo, nem todas as situações cotidianas são narradas. Tudo o que se narra foi vivenciado, mas nem tudo é narrado, visto que, ao incluir o papel da memória e suas conveniências, entende-se que se traz à historiografia aquilo que se quer lembrar.

Na perspectiva do autor, os historiadores atribuem significados e fundamentam a criação de sentidos, mas abstraem elementos essenciais do pensamento histórico. Esse pensamento histórico do qual Rüsen fala é um pensamento problematizado que exige a indagação na práxis e que questiona o que se diz sobre ele na tradição⁶⁴. Desse modo, a intervenção da consciência histórica via processos de subjetivação deve considerar esse processo que nos permite compreender que a consciência histórica não se apresenta de forma naturalizada.

O pensamento histórico é crítico da tradição e ele não depende de uma relação com a dinâmica social; contudo, quando encaminhado para o ensino de maneira não sistematizada, dá lugar às manifestações de relações de dominação. Nesse sentido, essa pesquisa entende que o ensino é, também, uma instância atravessada por normativas institucionais e, portanto, por relações de poder.

Para Rüsen, o processo de Globalização, além de ser responsável por inúmeras contradições, é também responsável pela formação de identidades. Assim, concordamos que o processo de subjetivação está vinculado com aquilo que as instituições sociais apresentam e procuram legitimar. Ao reconhecer que a sociedade é marcada por contrastes históricos, Rüsen também percebe que há poderes instituídos. Esse teórico, ao trazer a discussão da autorreflexão, também perpassa a ideia da desconstrução, presente em Foucault.

A forma com que o aluno conduz o seu cotidiano espelha as relações de dominação, porque ele é subjetivado a partir daquilo que por ele é apreendido. Assim, a consciência histórica transmitida por meio do ensino da História, sendo uma prática discursiva que orienta práticas historiográficas também é resultado de relações de poder.

Aproximando a concepção da narrativa e da historiografia a esta pesquisa, podemos perceber que as ponderações de Rüsen, ao tratar da consciência histórica e da reflexão histórica são, ainda que de maneira limitada, percebidas pelos alunos do Ensino Médio. Contudo, no que concerne às temáticas regionais, essas noções não são exploradas, diminuindo, assim, a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. O despreparo do professor de

⁶⁴Nesse ponto, a teoria da História de Jörn Rüsen tem sido mal interpretada, sobretudo porque os estudos recentes na área do ensino de história não chegam a essa percepção de que ele próprio percebe que a *consciência* provém de narrativas. Muitos estudos no Brasil, ao abraçarem a obra de Jörn Rüsen, passam despercebidos a esse processo de indagação do pensamento histórico, o que tende a enferrujar sua teoria, sugerindo as leituras desse autor a partir de um pensamento vedado à racionalidade científica da História e a busca por um sentido da História.

História frente às limitações no ensino da História regional na educação básica desqualifica o potencial do aluno nas discussões que envolvem a reflexão acerca do espaço social e político em que eles vivem e, a partir disso, esses alunos deixam de se perceberem como sujeitos da História.

O receio no tratamento do tema, verificado até o momento, principalmente nos professores da cidade de Nova Andradina, tende a refletir de maneira negativa na qualidade do ensino. Não sendo valorizada, a educação para os estudos de temas regionais não adquire um valor histórico, o que a faz perder espaço para as discussões da História dita “oficial” brasileira, aquela percebida nos grandes centros do país. Além disso, quando a História regional não é reprimida por temas do sudeste, sul ou nordeste, perde espaço para as temáticas eurocentristas, que dominam o currículo.

Os professores da rede estadual de educação em Mato Grosso do Sul têm falhado na operação didática quando precisam cumprir os temas de História regional propostos pelo Referencial Curricular. Querem eximir-se da culpa, justificando nisso a ausência de fontes sobre o tema nas escolas. Contudo, são relutantes ao afirmarem que os materiais precisam estar ao alcance deles. Não procuram além da escola, usando como justificativa (fundamentada) o tempo curto para realizar seus trabalhos profissionais habituais.

Parte deles responsabiliza a academia pelo monopólio do conhecimento sobre a História de Mato Grosso do Sul, chegando a comentar que deveria haver capacitações oferecidas pelas universidades. Alguns, no âmbito de nossas conversas informais e também de algumas entrevistas, preferem responsabilizar o governo do estado e nesse sentido são menos invasivos, falam pouco porque temem ações coibidoras por parte da Secretaria Estadual de Educação. Porém, nesse pouco que falam, pudemos perceber que encarregam a esse órgão a responsabilidade de não contemplar de forma eficaz o ensino do regional.

Alguns professores têm responsabilizado as Universidades, pela não divulgação nas escolas de pesquisas regionais e até mesmo culpam-na pela concentração dessas pesquisas no âmbito acadêmico, chegando a utilizar o discurso em comum de que “a academia deveria produzir material para ser utilizado na escola”.

Em Nova Andradina, consideramos bastante elucidativo para as limitações no ensino da História regional, o fato de que as formações no ensino superior dos três professores entrevistados foram feitas em universidades de São Paulo e do Paraná, fator que explica por si

só a não preparação para o exercício da docência em relação à História de Mato Grosso do Sul.

Esses obstáculos encontrados pelos professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul nos remetem às reformas educacionais realizadas no final do século XX que pretendiam anunciar as mudanças operadas no ensino da disciplina História. No curso das transformações provenientes da mobilização de professores da educação básica e superior que ocorrem concomitantemente ao processo de redemocratização no Brasil, a escola e o ensino de História, especificamente, ganham uma nova configuração, assumindo posturas diferenciadas e relações de proximidade com secretarias e comunidade. Desse modo, pensamos que o ensino de História no Brasil ainda encontra-se em processo de formação.

Para Selva Fonseca, tais mudanças ocorrem articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla⁶⁵. Democratizar a escola correspondia ao desejo de democratizar a sociedade e não manter-se mais passivo, no meio educacional, às determinações do regime militar para o cumprimento do currículo. Assim, modificam-se gradativamente, as bases de sustentação dos currículos, a maneira de gerir as instituições educacionais num compasso de envolvimento entre os diversos agentes que influenciam na educação: pais, professores, alunos, membros de associações políticas, comunidade, instituições públicas e/ou privadas, etc.

Muitas dissertações, estudos estatísticos e de caso, têm apontado as preocupação com a qualificação docente, a partir da contínua capacitação desse profissional. Na medida em que isso ocorre, as diretrizes para a educação no Ensino Médio abraçam a causa tecnicista ao aderir discurso globalizado, voltado para a transformação do jovem em um operário eficiente. Esse não é um fato isolado no sul do Mato Grosso do Sul, podendo ser identificado por todo o país⁶⁶. Na medida em que o ensino ocorre, as escolas de cursos técnico-profissionalizante

⁶⁵ FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: PAPIRUS, 2003.

⁶⁶ Na Universidade Federal de Goiás, campus de Jataí, há a disciplina *Práticas de Ensino de História regional*, na matriz curricular do curso de graduação em História. Em nosso entendimento esse é um passo importante a ser seguido pelas instituições públicas e privadas que oferecem cursos de licenciatura plena em História. O acadêmico teria a oportunidade de conhecer aspectos regionais durante a sua formação, não precisando, necessariamente inserir-se na pós-graduação para elaborar conhecimentos sobre História regional, já que a formação de licenciado é exclusivamente voltada para o exercício da docência. Ressaltamos também a existência da disciplina História regional, ofertada no sétimo semestre do curso de História da UFGD. É ministrada pelo Professor, Doutor, Paulo Roberto Cimó Querioz, que destaca aspectos histórico-regionais (econômicos, políticos e culturais) que servem para compreender o sul do antigo Mato Grosso numa dinâmica nacional.

associam-se com o governo federal, a exemplo do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e prometem preparar o jovem para o mundo do trabalho.

Acreditamos que esse modelo tecnicista distancia o aluno de uma percepção da História que lhe traga subsídios de reflexão e indagação da realidade social, na medida em que, sem reflexão não é possível a internalização dos sentidos práticos que a História enquanto disciplina orientadora pode oferecer.

CAPÍTULO 2

As temáticas regionais no contexto do Referencial Curricular: proximidades com os PCN e o distanciamento do ENEM

A ampliação das pesquisas em História regional no Brasil avançou, sobretudo a partir dos anos 1980, quando os cursos de pós-graduação em diversas regiões do Brasil permitiram o florescer das pesquisas regionais. Este trabalho, embora não tenha como foco a produção de uma História regional, versa sobre as concepções desse campo no ensino de História. Quando pensamos a História regional, enfatizamos a necessidade de historicizar e conferir sentido a diferentes contextos que permaneceram fora da historiografia consagrada, dita nacional.

Investigar as peculiaridades das distintas manifestações regionais existentes no Brasil significa valorizar a cultura e conduzir ao processo de significar a vida. O ensino dessas manifestações, por sua vez, ainda que assegurados e resguardados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, tem um longo caminho a ser percorrido para que suas demandas sejam deferidas. Reforçar a temática regional evidencia a necessidade da ampliação dos objetos de estudos da História nacional e valoriza peculiaridades culturais/regionais. Quando esses elementos trabalham para o bem comum, consolidam um instrumental de apoio à proposta de determinado professor.

Ao apresentar uma proposta geral, visando à democracia, ao exercício da cidadania e ao respeito à diversidade, somos levados a considerar a constituição histórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. É a década de 1990 que protagoniza as discussões para a efetivação das propostas de educação nacional, quando organismos internacionais a exemplo da ONU, UNESCO e UNICEF passam a promover encontros a fim de discutir a educação mundial no intento de uma padronização educacional. Assim, em 1999 são elaborados pela primeira vez os PCNEM para o Ensino Médio.

Professores universitários, representantes das Secretarias de Educação e demais pesquisadores foram eleitos para discutir as propostas por eles mesmos trazidas para a educação brasileira, respaldada pela LDB. Junto das propostas, surgiram acusações sobre a sua formulação no sentido de que, ao almejar uma elaboração democrática, afastavam-se do

processo criador os principais interessados nela: os professores da educação básica e a própria comunidade escolar.

Intensas críticas foram formuladas por Katia Abud, Circe Bittencourt, Manoel Neto, entre outros, a esse modelo de planejamento antidemocrático na formulação dos PCNEM. Para o professor Manoel Pereira de Macedo Neto,

A falta de um maior envolvimento da sociedade na elaboração do documento revela uma contradição, pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática. Embora os PCN's falem em flexibilidade na seleção dos conteúdos, prevaleceu a afirmação de uma estrutura hierarquizada e centralizadora. (MACEDO NETO, 2009, p.3)

Katia Abud, por sua vez, frisa que

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições de poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua História e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber. (ABUD, 2005. p.40)

Concordamos com os autores quando consideram o documento como uma imposição burocrática que atinge escola e professores. Na dinâmica proposta pela estrutura dos PCNEM, pensa-se que a incumbência do professor é cumprir tarefas e ordens, não considerando seu protagonismo como agente do processo criativo, que produz e relaciona conhecimentos com os alunos. Entendemos que esses professores ao vivenciarem a realidade cotidiana dos alunos e também serem produtos dela, podem decidir qual conteúdo privilegiar, em detrimento de outros.

A proposta de trabalhar a História em eixos temáticos, característica dos PCNEM, possibilita a interação com outras áreas do conhecimento, mas o cuidado que deve existir nessa dinâmica é a escolha de temas que condizem com a *práxis*, reafirmando que cada aluno é um sujeito peculiar e não apenas mais um elemento integrado ao padrão educacional que se deseja. Nesse sentido, pensamos ser esclarecedor o fato de que este trabalho ao analisar algumas orientações dos PCNEM reafirma a utilidade prática que o ensino de História

regional pode trazer ao posicionamento do aluno no mundo, visto que possibilitam reflexões sobre o seu espaço e lugar. Renilson Rosa Ribeiro, ao analisar as abordagens sobre o Brasil Colonial nos livros didáticos, pondera que

Embora saibamos, por exemplo, que a mídia, por intermédio de filmes, novelas, séries e documentários, influencie nas interpretações das pessoas sobre os conteúdos históricos, a História ensinada nos tempos escolares continua a assumir grande destaque na formação da idéia de História presente na mente da maioria da população. (RIBEIRO, 2007, p.54)

Ao considerar o papel da História que é ensinada, a perspectiva do autor nos leva ao entendimento de que o professor, sendo protagonista no processo de ensino é responsável por processos formativos de concepção da História. Essa análise, por sua vez, nos encaminha novamente a perceber a funcionalidade do que entendemos por *razão histórica* – a partir da concepção de Jörn Rüsen – que, para os alunos, adquire sentido quando internalizada para o cotidiano em suas relações humanas. As criações do homem e as atribuições de sentido que ele dá a essas criações são entendidas, em nossa sociedade, como cultura. Nesse sentido, entendemos que a História regional, produzida por personagens que, numa escala nacional, poderiam ser considerados protagonistas anônimos, também é produzida numa dada temporalidade e, por isso, deve ser entendida como produto cultural de uma dada sociedade.

A História regional se constrói e se desconstrói todos os dias por personagens que têm suas funções no espaço citadino e transformam seu cotidiano, modificando também o mundo. Isto posto, entendemos que a História regional ensinada deve atuar de maneira a indicar que existem outras Histórias e, além disso, essas Histórias ao se caracterizarem como regional (no sentido de inserir-se no esquema macro-nacional/micro-regional) têm uma responsabilidade no processo da maturação da consciência histórica, sobretudo ao exercer influência na reflexão cotidiana dos alunos, possibilitando orientação temporal.

2.1.1 A atuação do IHGMS: produção e divulgação

Em janeiro de 2014, após contato com a diretoria do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHGMS), foi elaborado um questionário a fim de investigar a atuação dessa instituição no que se refere à pesquisa e divulgação do conhecimento histórico acerca da História e geografia sul-mato-grossense.

A primeira questão dizia respeito à produção de um material denominado “Enciclopédia das Águas” a fim de identificar seu objetivo, material disponível e público-alvo. A resposta obtida foi que a enciclopédia encontra-se em estado de elaboração e *abranerá todo o sistema hídrico de MS com informações geomorfológicas e também históricas sobre as micro-regiões pesquisadas. O trabalho, minucioso deverá ser oferecido via on-line e impresso, ainda no primeiro semestre do corrente ano.* Subentende-se que público-alvo deste trabalho é o professorado local e eventualmente regional, licenciados em Geografia. O próprio portal do IHGMS é responsável por sua veiculação.

Perguntamos, na questão de número dois, de que maneira funciona o projeto “EU SOU HISTÓRIA”, desenvolvido pelo instituto. Foi constatado que o referido projeto está em sua 17ª Edição e *tem como parceira a Fundação de Cultura da Prefeitura Municipal de Campo Grande, até o presente.* Foi levantado pela diretoria que *contemplar a memória pessoal de personagens que por algum feito deixaram lições de vida e/ou participaram de um momento histórico da cidade ou região é a principal função dessas edições.*

No que se refere ao ensino de História regional, pensamos ser substancialmente relevante no ensino o conhecimento dessas Histórias de pessoas comuns que também escrevem a História no cotidiano, uma vez que, se pensarmos nas teses de Jörn Rüsen acerca da reflexão histórica, entenderemos que partir do micro (local ou regional) para o macro (nacional/internacional) o sujeito aluno, estudante da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul adquire consciência histórica para conviver em sociedade.

Na questão seguinte, buscamos saber de que maneira o IHGMS divulga as suas produções. Embora pareça simplória, tal questão serve para compararmos com a metodologia dos nossos professores entrevistados. A resposta nos dada foi que *todas as edições do IHGMS têm sido divulgadas com apoio da mídia sul-mato-grossense, Cesta de livros da Fundação Estadual de Cultura, site da IHGMS e a Sala do Escritor sul-mato-grossense.* Com essa

resposta, cruzamos a (des)informação de que nenhum professor entrevistado mencionou a utilização do Portal ou dos outros órgão citados. Assim, é provável que, na maioria das vezes, suas metodologias não vão além da sua zona de conforto.

A questão de número quatro solicitava informação sobre a procura das instalações do acervo da parte dos profissionais da educação e acadêmicos dos cursos de História e Geografia. Obtivemos a seguinte resposta: *O registro de acadêmicos e profissionais da educação é grande nas instalações do IHGMS, além dos livros publicados, dispomos de um acervo significativo de livros regionais e uma hemeroteca com coleções de jornais e revistas. A partir de uma consulta, o material é separado e o pesquisador tem livre acesso a ele, podendo fotografar.*

A referida questão tornou-se provocativa com tal resultado. Ela nos levou a deduzir que, na cidade de Campo Grande, os efeitos da produção historiográfica no ensino de História e também de geografia é superior em grau e qualidade aos das cidades interioranas. Os professores de Nova Andradina, com suas graduações em São Paulo e/ou Paraná, sequer sabiam da existência do IHGMS. O que esperar das aulas de História regional desses educadores? Indubitavelmente, pensamos na transmissão de reproduções por vezes incoerentes e anacrônicas acerca de acontecimentos regionais, sintetizadas, em muitos casos, por meio do memorialismo historiográfico, embasado na oralidade daqueles que se esforçaram para perpetuarem-se na memória local, geralmente destacando os seus grandes feitos e valores da boa moral e bons princípios. Não estamos conjecturando que esses profissionais venham a ser responsabilizados pela ineficácia desse ensino. No entanto, reservar uma ou outra hora/atividade para fazer contatos a fim de aprofundar seu conhecimento sobre determinado assunto e/ou visitar o próprio portal do IHGMS, significaria tentar assumir o controle de um problema constatado e gerenciá-lo.

A quinta questão proposta no questionário se referia às formas de relacionamento da Secretaria Estadual de Educação de MS com o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Além disso, intencionamos saber com essa questão se havia alguma parceria entre essas instituições, relacionada à aplicação da produção historiográfica sobre Mato Grosso do Sul na educação. Aqui, ficamos surpresos em saber que a Secretaria Municipal e não a Estadual, *usa as dependências do IHGMS (Auditório Acyr Vaz Guimarães) para ministrar cursos de capacitação, os associados do IHGMS são convidados para palestras,*

mesas redondas, mini-cursos, etc. Somos parceiros em todas as atividades que envolvem a História regional – MT/MS. Nesse sentido, percebemos que faltam ações da parte da SED/MS, no que corresponde ao desempenho de planejamento e execução de atividades que venham a conectar as escolas de Mato Grosso do Sul que compõem a Rede Estadual de Ensino Básico. Na última questão, de número 6, perguntamos à diretoria do referido instituto, em que se baseava as atividades dos núcleos regionais do IHGMS. Também perguntamos quais cidades possuem um núcleo regional e qual o critério utilizado na escolha dessas cidades. A resposta obtida foi concisa: *Os núcleos regionais são compostos de voluntários, profissionais envolvidos com a História/geografia de sua cidade: Coxim, Corumbá, Rochedo, Ponta Porã, Paranaíba, entre outras, e o critério é a disponibilidade de contribuir para a divulgação e pesquisa.* Outra vez, a resposta da atual gestão do IHGMS nos traz perspectivas de análise relevantes. Os municípios de Dourados e Nova Andradina não possuem uma unidade regional do Instituto. Eventualmente, se essas cidades e suas respectivas administrações públicas dispusessem da energia necessária para cooperar na pesquisa e divulgação da História de Mato Grosso do Sul, possivelmente os resultados teóricos e práticos do ensino de História regional na educação básica começariam a desabrochar.

É oportuno discorrer sobre a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, uma vez que sua atuação na área da produção cultural do Estado têm sido notável, buscando privilegiar todos os seguimentos culturais. A finalidade da FCMS, criada a partir da lei nº 422/1983, é implementar as diretrizes estabelecidas pelo governo na área cultural. Nesse processo, a Fundação planeja, promove, incentiva e executa atividades de expansão artística e patrimonialista de Mato Grosso do Sul. Inclui-se aqui o financiamento dessas produções, por meio do Fundo de Incentivo à Cultura, FIC, a partir de um *acurado processo seletivo*, conforme ressaltou a professora Maria Madalena Dib Mereb Greco, diretora adjunta do IHGMS.

2.1.2 Considerações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio e sua relação com a História regional

De acordo com o Edital do ENEM, ano de 2013, o Ministério da Educação espera utilizar as informações obtidas com os resultados atingidos pelos candidatos para detectar, principalmente seis objetivos, que podem ser observado no mapa conceitual abaixo:



Figura3 Objetivos do Enem. Dados retirados do Edital do Exame no ano de 2013

Fonte: (a autora, 2014)

O ENEM não propõe questões de História regional na *Matriz de Referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias* a fim de não acarretar prejuízos teóricos aos candidatos, uma vez que no país todo se aplica a mesma prova. Contudo, se analisarmos o conteúdo programático e, principalmente, as competências da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, perceber-se-á que o entendimento sobre a História regional pode ser associável.

O conteúdo programático contempla para as questões enquadradas como “Ciências Humanas e suas tecnologias”, os seguintes tópicos:

- a) Cultura Material e Imaterial;
- b) Patrimônio e diversidade cultural no Brasil;
- c) A conquista da América;
- d) Conflitos entre europeus e indígenas na América Colonial;

- e) A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América;
- f) História cultural dos povos africanos;
- g) A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira;
- h) História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira;
- i) Movimentos Culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

Vejam, por exemplo, as cinco habilidades daquilo que o ENEM chama de “Competência de área 1 – **Compreender os elementos culturais que constituem identidades**”:

- 1) Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
- 2) Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.
- 3) Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
- 4) Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.
- 5) Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Essas habilidades, analisadas tanto separadamente como em conjunto, justificam a relevância do estudo da História regional na educação básica. A compreensão da dinâmica da comunidade em que vive, bem como o entendimento do processo histórico a que está inserida essa dinâmica, pode conduzir o aluno ao processo de aquisição de um senso crítico, tornando-o um ser humano que respeita o outro.

Comparando aspectos culturais, associando as manifestações distintas, analisando a produção de memória, percebendo impasses na atualidade, o conhecimento histórico pautado a partir do regional, contribui para impedir que a consciência do aluno seja formada por concepções etnocêntricas. É justamente isso – ideais de superioridade cultural – que o ensino da História e, logo, o entendimento do homem em determinado tempo histórico deve combater.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio reiteram que “a concepção de um ensino/aprendizagem criativo, que coloque o aluno no centro do processo supõe a mobilização de atividades adequadas.” (BRASIL, 2002, p. 10).

Ao realizar essa reflexão, elas estão permitindo que o professor assuma a responsabilidade por sua disciplina. Nesse contexto, elaborar e conduzir as atividades didáticas remete à necessidade de *problematizar a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e os conhecimentos históricos*. Portanto, situar o aluno no centro do processo também é possível quando pensamos em História regional. Isso porque estamos entendendo conhecimento prévio como aquilo que se observa na dinâmica cotidiana e reflete na aprendizagem do aluno.

O Ensino Médio inovador, como é concebido pelos PCNEM, preconiza a ideia da articulação entre as disciplinas e a interatividade com outras ciências, a fim de *transcender limites conceituais*. Nesse sentido, os PCNEM reiteram que o Ensino Médio

[...] deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste país e neste Planeta. (BRASIL, 2002, p.11)

Estabelecendo paralelo com as propostas de interdisciplinaridade, pode-se comparar as competências da área 1 (História) com as habilidades 9 e 10 da área 2 (Geografia) do ENEM, a qual visa, segundo descrito no documento, compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. A habilidade de número 9 pretende *comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial*, ao passo que a habilidade 10, por sua vez, intenciona *reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica*. (BRASIL, 2002, p. 13)

Sendo também um saber interdisciplinar, a Geografia enquanto disciplina também possibilita o conhecimento e a reflexão acerca dos acontecimentos regionais, sobretudo porque expressa a identidade territorial dos jovens. Em associação com a História regional, a

parceria com a Geografia ajuda a *reconhecer as contradições e conflitos econômicos, sociais e culturais*. Esse processo de reconhecimento dimensiona o aluno a compreender o seu espaço no mundo como um resultado das relações que se estabelecem entre pessoas em diferentes espaços. Ainda na perspectiva dos PCNEM, a Geografia oferece ao aluno a possibilidade de

Tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (BRASIL, 2002, p.31)

O ensino da História na perspectiva dos PCN intenciona instruir o professorado a rearticular a subjetividade do aluno ao fato de *serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e estruturas estão presentes*. Essa ação depende da produção historiográfica que é considerada tendência no momento que a História da academia atinge o ensino da História nas escolas. Hoje, percebemos forte tendência da História Cultural no ensino, manifestadas na valorização das diferentes representações do mundo social. Ao enfatizar a necessidade de trabalhar as competências ligadas à leitura, interpretação, análise e contextualização, os PCN para História reiteram que, nesse exercício,

[...] deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. (BRASIL, 2002, p.31)

Nesse compasso, a História de Mato Grosso do Sul, juntamente com toda elaboração da memória, fatos políticos, dinâmica econômica e seus diferentes agentes sociais, ao ser ensinada pode levar ao entendimento da realidade social e assim estaria se considerando os acontecimentos estudados a fim de atingir os objetivos expressos dos parâmetros: construção de laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.

Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrenta heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (BRASIL, 2002, p.23)

Nessa dimensão, os PCN para História evidenciam que “a formação de cidadãos não ocorre sem reflexões sobre seu significado” e reiteram que a concepção do conceito de cidadania já não é a mesma que se formou na Grécia Antiga nem tampouco aquela reivindicada na Revolução Francesa. A cidadania discutida nos PCN integra *problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais nacionais e mundiais, que protejam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica*. Sustentamos que a inclusão de temáticas regionais no ensino de História pode possibilitar criações de escolhas pedagógicas eficientes na construção dos sentidos de cidadania. Essas construções incorporam o que entendemos por autonomia criativa dos professores na seleção de conteúdos e dos métodos de ensino.

A análise realizada até aqui aproxima-nos de um estudo realizado pelo filósofo e psicólogo norte-americano, Lee Shulman, que observou, em suas pesquisas referentes ao saber docente, que o Estado, ao realizar nos Estados Unidos um tipo de avaliação institucional – do qual o professorado faz parte –, enfatizava a avaliação no contexto da capacidade de ensinar e, portanto, da eficácia do professor como transmissor de conhecimentos.

Em suas pesquisas da década de 1980, Schulman afirma que no século XIX a característica principal da realização pedagógica era o *conhecimento do conteúdo* a ser ensinado. Em comparação com o século XX, o pesquisador reconhece que não houve grande avanço nessas perspectivas, mas infere que como a lógica do ensino é demanda de poder político, há um item faltoso nas pesquisas sobre educação, o *missing paradigm*⁶⁷.

A ideia do paradigma ausente é baseada na tese de que os trabalhos investigativos sobre o *ensino* têm focado muito mais nos conteúdos lecionados do que na aprendizagem ou nas práticas de ensino deles.

Esse determinante faz-nos refletir acerca de uma ponderação de um dos professores que colaboraram com a pesquisa ao mencionar que “Acho que nos faltam essas discussões [de refletir a prática docente]. *Os professores estão muito preocupados com os "problemas", mas não com as "respostas", daí não tem opções, só desespero*. Outra situação que nos leva a reflexão foi vivenciada em outra escola, por outra professora. As aulas no Estado foram interrompidas em uma quarta-feira letiva para reunir os professores e coordenação pedagógica

⁶⁷ Trad. Paradigma ausente.

em uma atividade de discussão e análise de gráficos referentes aos resultados das avaliações federais de mediação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A professora de História relatou que, em um dado momento daquela reunião, ela se viu internalizando a reflexão: *Qual o sentido dessa discussão? Montamos gráficos, cruzamos porcentagens, tudo para levantar o quão devastado o ensino nessa escola está ao invés de focarmos nos possíveis resultados e refletir sobre aquilo que traria um retorno na aprendizagem.* Essa professora relatou que os alunos não estão interessados em compor o quadro nacional desses exames de aferição, isso porque grande parte deles recebe as provas e marcam alternativas sem ao menos ler o enunciado.

Há um processo no qual o conhecimento subjetivo do professor se transforma em conteúdo de instrução. Essa noção de Lee Schulman não quer perceber o professor apenas como o transmissor de *mini saberes* científicos. Ela entende que o professor é ativo no processo do aprendizado do aluno.

A atuação do professor está além das determinações do Referencial Curricular. Ele é um agente possibilitador da formação reflexiva do aluno. Protagonizando o ambiente educativo, o professor elabora conhecimentos práticos e não apenas técnicos, como bem observou Monteiro (2001), ao inferir que *saberes e conhecimentos são representações*⁶⁸, interpretações formuladas pelo educador a fim de representar os temas para os alunos.

Essas questões são de grande relevância para a área do ensino de História e particularmente para este trabalho, haja vista que entendemos que as práticas docentes pautadas na mera reprodução do conhecimento produzem um saber não reflexivo, porque chega ao aluno como um conhecimento pronto. O currículo, por sua vez, ao estabelecer-se como um campo cujas dimensões configuram-se como mecanismos de produção simbólica e cultural, não atende, em sua esfera de produção, os interesses daqueles a quem lhes é destinado.

Na problemática apontada neste trabalho, verificamos que o problema é ainda mais delicado, na medida em que o ensino da História regional não tem sido transformado pelo educador em conteúdo de instrução. Esse fator indica a submissão do professorado à reprodução técnica (quando existente) referente às temáticas regionais que precisam dar conta

⁶⁸ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Ano XXII, nº 74, (Abril, 2001), pp. 121-142.

quanto ao cumprimento do currículo. Inferimos que o ensino da História de Mato Grosso do Sul, na maior parte dos casos estudados, não tem sido tão pouco uma simplificação do saber científico. Nesse sentido, pretendemos chamar atenção para o fato de que o currículo em sua formulação serve interesses externos aos dos alunos. Para a professora Alice Casimiro Lopes,

[...] os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico [...] (LOPES, 1998 p. 3.)

Deixar de discutir ou vendiar os olhos para a questão da deficiência do ensino do regional significa aceitar um retrocesso no progresso do conhecimento. Por incluir-se nas estratégias do poder, Monteiro (2001, p.127) demonstra que “o contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas”. Assim, concordamos que o não aprimoramento dos materiais e dos métodos desse ensino pode levar à banalização do saber histórico-científico referente à memória e a História de Mato Grosso do Sul, que possui inúmeros trabalhos acadêmicos de grande relevância histórica.

O momento em que os conteúdos regionais aparecem no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul não é essencialmente o mais adequado, visto que, está inserido tardiamente na ementa curricular. Esse fator nos leva a compreender que os debates relacionados aos temas regionais não se tornam profícuos, porém, se estes fossem inseridos no início do semestre, as discussões recorrentes à temática poderiam ser mais bem elaboradas. É importante notar que o professor tem domínio sobre o currículo, podendo ajustá-lo quando achar conveniente.

No componente curricular do Primeiro Ano do Ensino Médio o conteúdo “Ocupação Espanhola no sul de Mato Grosso” está inserido no 4º Bimestre, juntamente com vários outros conteúdos conforme se observa no esquema:

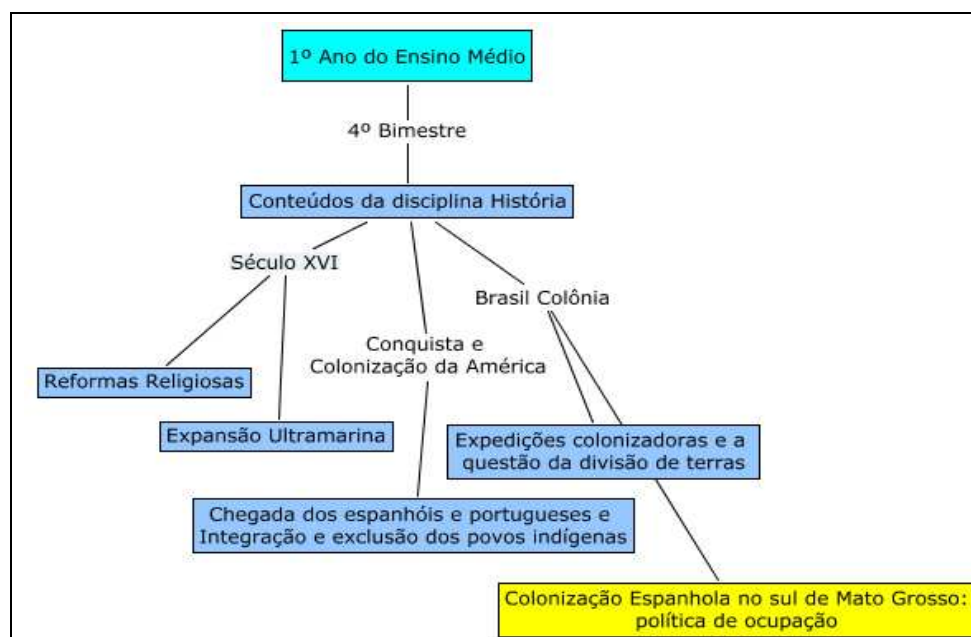


Figura 4 - Distribuição dos conteúdos do quarto bimestre do 1º Ano do E.M -Temas sugeridos no Referencial Curricular

Fonte: (a autora, 2014)

Por ser o quinto e último tópico do bimestre, há de se reconhecer que o ensino desse conteúdo, bem como o aprendizado não é satisfatório. Basta considerarmos a proporção de aulas ministradas no bimestre e também levar em conta a prática de alguns alunos que, caso tenham “fechado suas notas”, tendem a sair em férias antes do término do calendário escolar proposto para o ano letivo.

Parte significativa dos alunos egressos da Primeira Série do Ensino Médio passa para o ano seguinte sem ter estabelecido qualquer contato com o tema da colonização espanhola no sul de Mato Grosso – nem sequer sabem que essa colonização trata-se dos séculos XVI e XVII e visava total exploração do território que hoje corresponde ao Estado de Mato Grosso do Sul.

O único conteúdo relacionado à História de Mato Grosso do Sul que consta no Referencial do Segundo Ano do Ensino Médio é o que trata das comunidades quilombolas no Estado. Ressalte-se que, o aluno do Segundo Ano, inicia seus estudos de História aprendendo Mercantilismo, que é o primeiro tema do 1º Bimestre, caso o professor opte por esse esquema sequencial estabelecido pelo referencial. Percebe-se algo desconexo, na medida em que não há no referencial uma consideração sobre o último tema apresentado no ano anterior. Após

tratar da *Crise do Absolutismo* e da *Consolidação do Capitalismo*, o educador precisa inserir em seus planejamentos o tópico *História da África e dos africanos*. Esse conteúdo é um reflexo da implementação, em 2003, da Lei Federal nº 10.639/03⁶⁹, sancionada durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a qual visa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de ensino básico.

Finalmente, no que se refere aos conteúdos de História regional na educação básica, vejamos os temas destinados ao último ano do Ensino Médio. São os temas mais amplos que oferecem maiores possibilidades de debate em sala de aula porque são temas mais recorrentes, principalmente na mídia sul-mato-grossense⁷⁰. Configuram-se como temas que estão relacionados com o cotidiano do aluno.

No currículo do 3º Ano estão elencados os seguintes tópicos para o Quarto Bimestre:

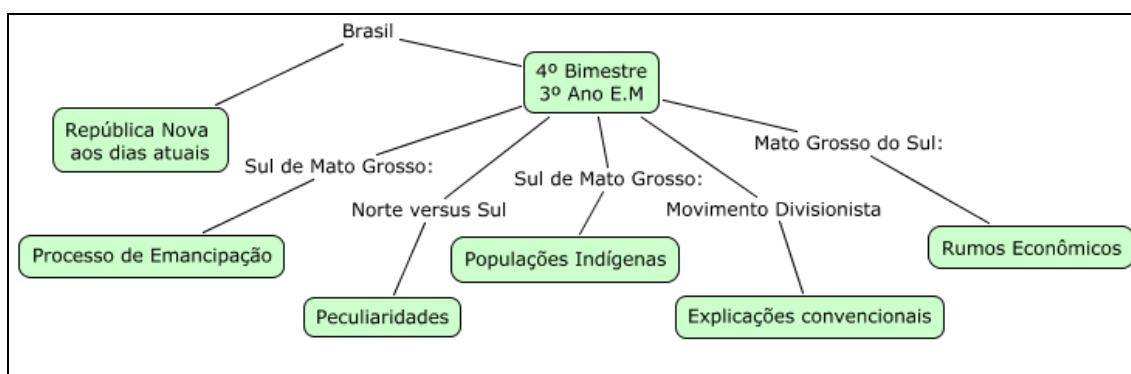


Figura 5 - Distribuição dos conteúdos do quarto bimestre do 3º Ano do E.M - Temas sugeridos no Referencial Curricular

Fonte: (a autora, 2014)

⁶⁹ A Lei deve ser cumprida tanto nos currículos de Ensino Fundamental como nos currículos do Ensino Médio. Ela refere-se a uma temática interdisciplinar, e não uma disciplina específica. Portanto, deve ser tratada em todo o contexto do currículo escolar, porém, é, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e principalmente de História que os conteúdos abrangentes quanto à sociedade, bem como a cultura africana devem ser abordados em sala de aula. Com o objetivo de fazer com que seja compreendido o valor da cultura africana, temas como *O continente africano*, *A História da África e dos africanos*, *O contato entre europeus e africanos*, *Escravidão negra no Brasil*, *as Lutas e resistência escrava dos negros*, *O negro na formação da sociedade brasileira*, entre outros, são exemplos de abordagens que, a partir da implementação da referida lei, devem ser feitas pelo professor na sala de aula.

⁷⁰ Refiro-me ao tema dos conflitos de terra entre indígenas e produtores rurais que sempre aparecem nos telejornais, não apenas nos locais, como também, eventualmente, nos nacionais. Esse assunto merece muita reflexão da parte do professor que, para discuti-lo em sala, precisa estar atualizado e, mais do que isso, precisa compreender o processo histórico de ocupação do território. As análises do educador, nesse sentido, tendem a fundamentar e auxiliar os alunos na elaboração de suas próprias compreensões diante dos fatos.

Seis tópicos necessitam ser contextualizados, problematizados e avaliados em aproximadamente⁷¹ doze aulas de História. Assim, dada a falta de material reclamada pelos educadores, dois professores entrevistados relataram que costumam levar seus alunos para a sala de tecnologias educacionais para que eles mesmos elaborem um levantamento de textos existentes na web que façam referência ao tópico principal que se está abordando. Feito isso, costumam separar a turma em grupos, dividir os temas e após a pesquisa na internet, os alunos apresentam um seminário de forma oral e uma consideração escrita sobre o tema. Essa é maneira que alguns professores recorrem para avaliar os alunos no último bimestre, acrescida de outra nota proveniente de uma prova bimestral.

Os professores de História em Mato Grosso do Sul, assim como os professores dos demais Estados, estão expostos aos riscos de cometerem anacronismos e omissões de fatos em virtude da falta de contextualização, sobretudo quando tiverem o compromisso de tratar a temática da divisão do Estado, tema que, conforme apresentado anteriormente, é contemplado pelo Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação.

Necessita-se cautela ao abordar esse assunto, uma vez que há predisposição em tratá-lo como um fato já estabelecido na História de Mato Grosso do Sul tendenciosa a indicar que o processo efetivo de separação da porção sul do Estado de Mato Grosso se iniciou ao final do século XIX. É preciso aprofundar tal ideia no contexto da aula de História sobre a Divisão do Estado, enfatizando que o desejo dessa separação de fato existia, mas que se efetivou apenas em 1979, dois anos após a criação. Essa ideia de ocorrência linear é apresentada no livro didático *História e Geografia de Mato Grosso do Sul*, destinado ao Ensino Fundamental I, recomendado pelo PNLD até 2012. Enriquecida seria uma análise que considerasse a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, relacionando com o período histórico em que a população vivia: ditadura militar.

Nessa linha interpretativa, o historiador Paulo Roberto Cimó Queiroz lembra que o anseio de desanexação teria atingido características específicas com os acontecimentos peculiares da Revolução de 1930 e da Revolução Constitucionalista de 1932. Para findar a

⁷¹ Além de ser o bimestre com o menor período letivo, estamos considerando que no quarto bimestre os dias letivos não são os mesmos verificados nos bimestres anteriores. Ocorrem as apresentações culturais e festividades de culminância de projetos e, ainda há feriados em novembro que emendam um dia após, caso coincidam com o final da semana. Dessa maneira, crer que 12 aulas de História são lecionadas no quarto bimestre é ser otimista. Nessas doze aulas o professor precisa ensinar os conteúdos representados no mapa conceitual acima, revisá-los e também aplicar duas avaliações, uma mensal e outra bimestral.

linearidade pretendida para o contexto da cisão entre as duas porções, o autor lembra que se evidencia na historiografia local a ocasião do encaminhamento ao Congresso Nacional da mensagem e do anteprojeto de Lei Complementar do desmembramento da região sul do território de Mato Grosso, tornando então, a separação, um acontecimento vitorioso⁷².

Diante disso, para dispor conceitualmente em nível teórico no momento de ensinar esse conteúdo aos seus alunos, o educador deve buscar referenciais embasados nos fatos de modo que venha a transmitir o conhecimento de maneira eficaz. O Volume 1 da obra de Marisa Bittar intitulada *Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso* possui elementos que desmitificam as tendências historiográficas baseadas em obras memorialistas elaboradas pelos grupos locais da época em que tentava-se elaborar uma identidade sul-mato-grossense.

Parte desses trabalhos de cunho memorialístico também foi investigada por Osvaldo Zorzato em sua tese intitulada *Conciliação e Identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)*. O autor procura fazer uma análise da História oficial de Mato Grosso, apontando para isso algumas características dos trabalhos historiográficos: *História de Mato Grosso*, de Virgílio Corrêa Filho; *Datas Mato-Grossenses*, de Estevão de Mendonça; *Dicionário Biográfico Mato-Grossense*, de Rubens de Mendonça e do *Álbum Gráfico* publicado a partir da colaboração de diversos personagens.

Outra tese de doutorado que também trabalha a questão identitária em Mato Grosso é a de Lylia Galetti, intitulada *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. Nela, a autora utiliza-se de um conjunto de fontes históricas que vai desde documentos oficiais escritos que fazem referência sobre a sociedade, a natureza, a geografia, o solo, fauna e flora, atividades econômicas, até documentos que tratam da ordem política, econômica e social da sociedade mato-grossense.

Outras pesquisas acadêmicas também funcionam como instrumento para o educador comprometido com o que deve ser ensinado sobre História de Mato Grosso do Sul. Parte significativa dessas pesquisas pode ser consultada no portal virtual do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IGHMS), que possui vasto acervo referente à

⁷² Documentos reproduzidos em MARTINS, Oclécio Barbosa [1944]. Pela defesa nacional: estudo sobre redivisão territorial do Brasil. Rio de Janeiro: Gráf. Barbero. p. 90 e ss In QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Divisionismo e “identidade” mato-grossense e sul-mato-grossense: um breve ensaio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

historiografia de Mato Grosso do Sul⁷³. Alisolete Weingartner, por exemplo, é referência atual que também trata o tema da divisão do estado e sua abordagem se dá a partir de uma linguagem didática, possível de ser lida mesmo por adolescentes nas aulas de História.

A obra de Marisa Bittar quer, entre outros aspectos, evidenciar que não havia, exclusivamente, o desejo histórico de lutar pela separação da parte sul do Estado de Mato Grosso. O que a autora faz é indicar que o que se desejava era a mudança da capital do Estado dentro daquele contexto apresentado pela historiografia regional como algo conflituoso. Porém, após a derrota da rebelião de 1932, na qual os sulistas aderiram com força ao lado de São Paulo, passa a haver o “sentimento divisionista”. Ainda na perspectiva de Queiroz (2005), houve a formação de um grupo pró-separação intitulado *Liga Sul Mato Grossense*, no início da década de 1930, que chega a enviar petições com intentos divisionistas ao Governo Provisório⁷⁴.

Essa situação poderia ter um imenso valor nas discussões sobre a História de Mato Grosso do Sul, na medida em que é um dado curioso. Enriquecido seria o debate entre as turmas de terceiro ano se fossem evidenciados dados como esse no tocante às discussões sobre Divisão de 1977. Percebe-se na escrita da autora uma inquietação para com o leitor/professor, uma vez que Marisa Bittar aponta sua preocupação com a questão do “presentismo”, na qual, no âmbito das obras que, no início do século XX tratavam da identidade sul- mato-grossense se estaria reduzindo a História aos interesses do presente.

A posição de Bittar deixa ao professor-historiador⁷⁵ uma sugestão de cautela no tratamento do tema, já que, considerando a versatilidade na apresentação da divisão de Mato Grosso ao longo da historiografia regional, ela infere:

⁷³ .<<http://ihgms.com.br>> No contexto da utilização do portal enquanto instrumento para a ação metodológica, nenhum dos professores entrevistados até o momento o citaram, o que nos leva a perceber que eles não sabem da existência da disponibilidade de materiais no portal. Para complementar a informação, vale mencionar alguns nomes de pesquisadores que compõem o corpo de personalidades do IHGMS: Wilson Barbosa Martins, Valmir Batista Corrêa, Hidebrando Campestrini, Lucia Salsa Corrêa, entre outros.

⁷⁴ QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Divisionismo e “identidade” mato-grossense e sul-mato-grossense: um breve ensaio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

⁷⁵ Lembremo-nos da regulamentação da profissão de historiador que em 2012 teve seu projeto aprovado e ressalva que, embora o direito de escrever a História não seja de exclusividade do profissional formado na área, reserva o direito de serem historiadores, aqueles que atuam com atividades associadas ao ensino e à pesquisa científica em História. Entendemos que o projeto é relevante e promove o avanço técnico e científico do nosso campo de conhecimento. Disponível em: <http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=3639> Acesso em 13/05/2013

Uma explicação para essa variabilidade da imagem histórica pode ser exatamente os interesses do presente, no caso, o momento pós-divisão de Mato Grosso, atuando sobre os historiadores e fazendo com que busquem do passado a imagem mais conveniente para o “movimento divisionista”. Por isso, quanto mais a História for pesquisada e reescrita mais se poderá avançar na compreensão do processo que marcou a gênese da criação de Mato Grosso do Sul. (BITTAR, 2009, p. 24)

Texto bastante elucidativo e de linguagem acessível é o do professor Carlos Magno Amarilha, publicado na Revista Arandu⁷⁶, aborda a criação do Estado de Mato Grosso do Sul na perspectiva da Ditadura Militar. Já os textos da *Coleção Documentos para a História de Mato Grosso do Sul*⁷⁷ têm grande valor para as análises sobre a História de Mato Grosso do Sul, mormente as referentes ao período colonial. O lançamento da terceira luva coloca à disposição do professorado três livros que disponibilizam temas para serem abordados nas aulas. Esperamos como parte de nosso cronograma, assistir a algumas aulas de História regional nas turmas de Terceiro Ano das escolas Capilé e Viegas, de Dourados, a fim de perceber como são (ou se não são) abordadas as obras que compõe essa coleção.

Ressalte-se que em um período anterior à elaboração dessa coletânea, as fontes para o estudo do regional em Mato Grosso do Sul eram encontradas nos arquivos e estavam restritas aos pesquisadores. Dificilmente um professor ou mesmo um estudante do Ensino Médio teria acesso a esses documentos que possuem, além de um caráter didático, dados históricos relevantes a respeito da História de Mato Grosso do Sul. Essa relevância diz respeito ao fato de trazerem em seu conjunto textos de Affonso Taunay, Virgílio Correa Filho,

⁷⁶ AMARILHA, C. M. A criação do Estado de Mato Grosso do Sul nos meandros do poder da Ditadura Militar. Revista Arandu, nº50. Nov/dez 2009. p. 40-49.

⁷⁷ Os nove livros resultantes de três coleções são: *Pantanaís Matogrosseses*, de Virgílio Corrêa Filho, *Oeste: Ensaio sobre a grande propriedade pastoril*, de Nelson Werneck Sodré, *Anais do Descobrimento, Povoação e Conquista do Rio de La Plata*, de Ruy Diaz de Guzman, (esses compõem o primeiro lançamento, em 2009) *Episódios Históricos da Formação Geográfica do Brasil*, de Mário Monteiro de Almeida, *Jesuítas e Bandeirantes no Itatim (1596-1760)*, de Jaime Cortesão, *Oeste de São Paulo, Sul de Mato Grosso*, de Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa, (pertencentes à segunda coleção, de 2010). Os três volumes da terceira coleção, publicada em 2011 são: *À sombra dos herbais matogrossenses*, também de Virgílio Correa Filho, *Na era das bandeiras*, de Affonso de Taunay e, por fim, *Ulrico Schimidl no Brasil Quinhentista*, de W. Kloster e F. Sommer. Recentemente, em visita ao Centro de Documentação Regional, verificamos que a quarta coleção também foi lançada em 2012, porém, nenhuma das escolas visitadas até o momento a receberam. Os livros que a compõem são: *A civilização material das tribos tupi-guarani*, de Alfred Métraux, *Urubupungá Jupia-Ilha Solteira*, de autoria de Enzo Silveira e Jaraguá, e, por fim, *Jaraguá: Romance da penetração bandeirante*, cuja autoria é de Alfredo Ellis Junior.

Nelson Sodré, entre outros personagens históricos que relataram suas impressões acerca da região que hoje corresponde ao atual Estado de Mato Grosso do Sul.

A obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu é significativa para elucidar a dinâmica das sociedades, uma vez que este autor buscou compreender os processos sociais (fronteiras sociais e conceituais, por exemplo) como construtos que definem o que ele chamou de *classes de coisas*. Desse modo, ao compreendermos o Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de sua criação, torna-se evidente o processo da criação de uma fronteira e junto dela, cria-se um conjunto de símbolos que passam a ser definidores de uma identidade regional. Bourdieu, ao utilizar a categoria “lutas de classificação”, reconhece que um espaço – região – após ser construído socialmente, tende a ser um local de manifestação de aflições e conflitos sociais.

Nesse contexto, o autor reitera que

[...] as lutas a respeito da identidade regional, quer dizer, a respeito de propriedades ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhe são correlativos (...), são um caso particular das lutas de classificação, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer dos grupos (BOURDIEU, 2000, p. 118)

Essa pesquisa identificou que os professores de História, ao tratarem a História regional não se apercebem do fato de que Mato Grosso do Sul não é natural. Nenhum deles em suas aulas relataram o espaço como um construto. Os alunos captam o conteúdo sem um processo reflexivo. A hipótese da criação do Estado como uma jogada política no contexto da Ditadura Militar, não apareceu na didática⁷⁸ de nenhum dos professores colaboradores dessa pesquisa. Majoritariamente, os seus discursos referentes a essa temática no referencial curricular, indicavam o surgimento político do Estado na conjectura dos anseios divisionistas das elites pecuaristas estabelecidas no sul do antigo Mato Grosso.

Observemos o quão enriquecida poderia ser uma aula sobre a criação de Mato Grosso do Sul como uma região criada, a partir dos processos de que Bourdieu retrata, tais como: lutas de classificação, lutas por monopólios, lutas de conhecimento, lutas de agrupamentos (ideológicos) e rompimento de outros grupos. Essa temática é apenas uma

⁷⁸Com didática, referimo-nos aos planos de aula analisados, questionários aplicados e algumas aulas em que pude presenciar enquanto ouvinte.

possibilidade de ensino fomentadora de reflexão acerca da sociedade. Todos os temas sugeridos no Referencial Curricular são representativos das identidades regionais forjadas neste espaço social e todos eles são suscetíveis a *desconstrução* e *desnaturalização*, das quais Michel Foucault trata.

Dessa maneira, inferimos que os materiais para se trabalhar a História de Mato Grosso do Sul existem, mas não estão sendo captados pelos professores de forma problematizante e reflexiva. O conhecimento acerca da História de Mato Grosso do Sul encontra-se concentrado em acervos, bibliotecas e universidades.

Uma questão que se coloca pertinente para não atribuir o percentual total da culpabilidade pela impotência deste ensino por parte dos educadores é: como visitar esses espaços de divulgação do saber, quando a maior parte desses professores trabalha dois períodos, cumpre hora/atividade na escola e tem uma vida pessoal a manter (que na maioria dos casos está associada à família)? Consideramos que para iniciar um processo de ruptura nesse cenário atual é preciso que sejam socializados os conhecimentos produzidos e disponibilizados nas escolas. Além disso, na semana de formação continuada que antecede o início das aulas, as coordenações pedagógicas talvez deveriam reservar um tempo para que professores de todas as disciplinas escolares pudessem tratar questões pontuais e falhas metodológicas que são há muito tempo sintomáticas.

Item a ser lembrado na contextura da rotina do professor diz respeito aos problemas de saúde que esse profissional vem enfrentando, muitos de ordem psicológica. Tiago Alinor Roissa Benfica, em sua dissertação de mestrado sobre a identidade do professor de História em Dourados, infere que o fator saúde também se relaciona com a rotina do educador. Para este autor,

[...] muitas manifestações do mal-estar docente são encaminhadas pelos professores de modo a diminuir seus efeitos nocivos para o indivíduo professor, sob pena de seu desempenho, enquanto profissional da educação, passar por adaptações para reequilibrar as expectativas de ensino. (BENFICA, 2011 p. 109)

O referido mal-estar docente não pode ser negligenciado ao analisarmos a eficiência do ensino de qualquer disciplina. O estresse de uma sala de aula lotada, muitas vezes

insalubre, e os baixos salários são fatores que favorecem o desânimo e a desmotivação ocasionando, muitas vezes, problemas de ordem depressiva nos profissionais da educação.

Salientamos que as coleções “Documentos para a História de Mato Grosso do Sul”, editados pela Secretaria Estadual de Educação de MS, ainda que não sejam compostas por pesquisas contemporâneas, uma vez que, são publicações reeditadas dos primeiros relatos acerca do espaço geográfico que hoje corresponde a Mato Grosso do Sul, precisam chegar às prateleiras das bibliotecas das escolas públicas de nosso Estado. Vale frisar ainda que esses materiais não são os únicos que contemplam a História regional. Existe uma gama de pesquisas acadêmicas e/ou literárias regionais disponíveis nos acervos.

A coleção de 2012 inclui textos imprescindíveis da cultura material das civilizações tupi-guarani que ocuparam esse espaço e também conta com textos sobre a inserção bandeirante nesse espaço.

Em entrevista ao jornal eletrônico “Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul”, o governador André Puccinelli ressaltou a relevância que a coletânea tem para a educação básica. De acordo com ele, *o Executivo, como co-partícipe do Estado, deve fazer o papel que lhe cabe. Por isso também queremos essas publicações disponíveis nas escolas*⁷⁹. No entanto, como parte do projeto do governo Puccinelli⁸⁰ de tornar acessível o conhecimento, essa afirmação não corresponde à realidade de todas as escolas estaduais da cidade de Dourados. Na Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé, por exemplo, existe a coletânea lançada em 2009. Porém, ela não está acessível aos educandos, já que não se encontra na biblioteca. Sua localização está na prateleira inferior de um armário (que permanece trancado) dentro da sala dos professores, que não a utilizam já que a referida coletânea encontra-se lacrada no plástico.

Além dessas coleções, outro material de cunho didático referente à História de nosso Estado está prestes a ser lançado e acredita-se que esse material irá subsidiar a prática educativa, na medida em que se fundamentará como fonte. Trata-se da obra *Povos indígenas do Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais*. Além de servir como

⁷⁹ Trecho da entrevista realizada pela Assessoria de Imprensa do Mato Grosso do Sul, disponível em: <<http://www.al.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=198&ItemID=33624>> Acesso em: 16/11/2012

⁸⁰ Vale ressaltar que a ocasião do lançamento das coleções contou com a presença do governador André Puccinelli, juntamente com o Deputado Estadual Rinaldo Modesto de Oliveira. Também estavam presentes a comissão organizadora da coleção, composta pelos historiadores Gilson Rodolfo Martins Paulo Roberto Cimó Queiroz, Valmir Batista Corrêa e Mário Sérgio Lorenzetto, esse último, secretário de fazenda do Estado. Em última instância, supõe-se a possibilidade de terem sido entregues um exemplar de cada uma das três coleções para todas as escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul.

referencial para o ensino de História indígena na academia, os textos, em seu conjunto, irão auxiliar os professores da educação básica, trazendo inúmeras ilustrações e fotos, o material se constituirá de aspectos acessíveis para o entendimento dos alunos. Nesse projeto, estão envolvidos pesquisadores de diversas universidades do país e fora dele⁸¹, sendo que a organização geral está a cargo das professoras e pesquisadoras da UFGD, Graciela Chamorro e Isabelle Combès que anunciaram a produção do material.

No conjunto das temáticas abordadas nesse livro, encontram-se subtemas como: Breve História de Mato Grosso do Sul; Panorama arqueológico; Panorama étnico geral; Os povos que desapareceram; Povos indígenas atuais e sua chegada ao espaço que hoje compreende Mato Grosso do Sul; História Indígena e Antropologia no Mato Grosso do Sul; Experiências Missionais; Cartografia colonial; Arte e artesanato; Bandeiras, entre outros temas. Ainda que não tenha sido publicado até o momento, podemos supor que esse material irá complementar a prática docente, visto que os temas citados estão relacionados às temáticas regionais sugeridas pelo referencial curricular. Sua utilização e recepção entre os professores da educação básica pode impulsionar o conhecimento da História e da memória de Mato Grosso do Sul.

A partir da mudança na concepção sobre a utilidade da História regional na educação será possível perceber que o estudo do regional pode contribuir para a apreensão das diversidades culturais de uma dada região no tempo e num espaço determinado. A partir dela o aluno tem a percepção do que mudou e o que permaneceu na História de seu Estado ou mesmo de sua cidade. Essa noção de História regional também pode transmitir *consciência histórica* na medida em que, a partir dos eventos apreendidos, o indivíduo passa a orientar a existência de seu ser. A autonomia do professor é o mais importante e deve ser levada em conta no contexto das práticas pedagógicas apreendidas por ele⁸². Essa autonomia, que está

⁸¹ Alguns dos pesquisadores são: Nicolás Richard, Roberto Tomichá, Chiara Vangelista, Gloria Kók, Ruth Henrique, Gabriel Mancilla, Giovani Silva, Levi Marques Pereira, Jorge Eremites de Oliveira, Protásio Langer, Antonio Dari Ramos, Noemia Moura, Osvaldo Zorzato, Claudio Vasconcelos, Paulo Cimó, Pablo Barbosa, Neimar Machado, Rodrigo Aguiar, Carlos Barros Gonçalves, Spensy Pimentel, Thiago Cavalcante, Joana Fernandes, Carlos Dutra, Gabriel Mancilla, Vânia Graziato, Iara Quelo Castro, Jaime Siqueira, Eva Ferreira, Lucio Tadeu Mota, Gilson Martins, Renata Lourenço.

⁸² A discussão acerca da autonomia do professor foi bem elaborada pelo pesquisador espanhol Jose Contreas Domingo, sobretudo na obra *Autonomia de profesores*, publicado no Brasil, pela editora Cortez, em 2002. Entre os pesquisadores brasileiros que discutem o tema, encontram-se nome como Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Luiz Carlos Villalta, Kazumi Munakata, entre outros.

além da conceituação que esse código carrega, deve fazer-se presente na compreensão das adversidades presentes na educação, tanto pública como privada.

O professor, como ser percebido, não detém o monopólio do conhecimento no espaço escolar. A autonomia da qual falamos deve reconhecer e aceitar que o aluno também elabora representações e que elas são válidas para o processo de ensino de todo o conjunto e para a adaptação social, resguardando o protagonismo do professor. Na trajetória de um adolescente, é de grande relevância direcionar-se a partir do regional. Isso porque os alunos chegam à escola portando ideias de História. Na concepção de Barca (2007),

[...] o meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção dessas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas. [...] (BARCA, I. 2007, p. 15)

Entendemos, portanto, que conhecendo seu espaço, o aluno terá meios para comparar os fatos relatados tanto pela mídia televisiva como também pela virtual acerca das diversas regiões do Brasil, podendo indagar sobre os fatores que levaram determinada região a ser mais ou menos avançada⁸³ do que aquela em que ele vive, ora defendendo a representação de sua realidade, ora articulando-a a novos fatores. O escape da permanência no senso comum se daria a partir interferência do professor, que também é responsável pela formulação do pensamento crítico e da disseminação do sentido dos estudos escolares na vida do aluno. Também se pode pensar o ensino do regional como um *possibilitador* de melhoramentos nas esferas política, social e cultural, na medida em que se discute o particular e se amplia para a visão do geral. Arlette Gasparello, ao destacar a abordagem da História Local na perspectiva do currículo, indica que o enfoque regionalista enquanto referencial de análise pode contribuir para a compreensão da dinâmica social⁸⁴.

Assim, entende-se que em cada aluno haverá uma percepção subjetiva da História que está se ensinando. A discussão dessas interpretações, por sua vez, é o que criará o senso crítico, oportunizando ao aluno, o despertar para um posicionamento político, para

⁸³ Com esse termo não se pretende referir-se apenas a nível econômico, mas também social, político e cultural.

⁸⁴ GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org). Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996.

maturidade, fazendo com que ele esteja ciente de suas escolhas e capaz de superar as dificuldades que, porventura, venham a ocorrer.

2.1.3 O tratamento do ensino da História nas duas últimas administrações do governo do Estado de Mato Grosso do Sul

O Referencial Curricular elaborado pela Secretaria Estadual de Educação na administração do Partido dos Trabalhadores (PT) difere-se do documento elaborado no mandato do atual governo do Estado, representado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁸⁵. Nessa análise, propomos uma breve interpretação imparcial, distanciada de qualquer estrutura partidária, a fim de investigar os processos educativos do ensino da História numa temporalidade de duas gestões de governo distintas. Não se pretende focar as ações desses governos de maneira geral. Esperamos, contudo, estabelecer um paralelo que relaciona o tratamento dos conteúdos de História apresentados nesses dois documentos.

Na seção chamada de “Fundamentação Teórica”, do Referencial Curricular elaborado pela gestão do PT, há um artigo de sete páginas que discute a História a partir da perspectiva marxista, pautada na luta de classes e nas contradições que marcaram a História em diferentes épocas. Esse texto procura iniciar essa visão no professor que, conseqüentemente associa essa perspectiva do processo histórico no ensino da História.

É certo que no Referencial do PT há maior abrangência no que diz respeito à síntese das disciplinas das ciências humanas. Percebe-se uma valorização e maior reflexão do papel da História, da filosofia, da geografia e da sociologia como complementação teórica aos professores e se relaciona com a vida do estudante, na medida em que propõe maiores reflexões sobre a atividade humana no tempo.

Característica muito peculiar deste documento orientador da prática docente é o fato de que ele articula todas as disciplinas dentro de cada período histórico. Assim, o material apresenta o desenvolvimento das quatro disciplinas (História, Filosofia, Geografia e

⁸⁵ Zeca do PT governou o Estado de Mato Grosso do Sul de 1999 até 2006, enquanto André Pucinelli governou de 2007 até os dias atuais. Dois mandatos para cada um possibilitam analisar as continuidades e as rupturas existentes em ambos.

Sociologia) articuladas em três grandes unidades: Mundo Antigo, Europa Medieval e A Modernidade.

Todavia, ao relacionar a História regional, esse material procura mesclá-la dentro da História Nacional. Um exemplo prático disso pode ser observado quando o texto, ao abordar o bandeirantismo enfatiza que esse movimento foi responsável pela dilatação das fronteiras, acarretando

fundamental importância para nossa História regional, uma vez que será por meio dele que as terras da capitania e, depois, da província do Mato Grosso, tornam-se brasileiras, incorporando este espaço e as pessoas nele residentes à colônia do Brasil. (SED/MS, 2002, p.151)

O mesmo texto relata ainda a configuração de cidades como Vila Bela da Santíssima Trindade a partir da exploração aurífera. Adiante na contextualização do processo histórico, o antigo Referencial Curricular traz em si algumas questões relevantes que apenas estão listadas no referencial curricular atual.

Nesta mesma época, o Brasil entra em conflito com o Paraguai. Este episódio tem relevância, principalmente, para a História regional, uma vez que, finda a guerra, o território correspondente à Zona Neutra é incorporado à Província do Mato Grosso. Esta região compreende, hoje, a porção meridional de Mato Grosso do Sul, área que se estende de Mundo Novo a Dourados e, de lá, a Porto Murtinho. Posteriormente, a concessão para a exploração dos ervais nativos dá origem a um ciclo econômico regional, o da erva mate, que incorpora a mão-de-obra guarani, povo indígena que tinha os seus territórios tradicionais, os tekoha, justamente nessa área. (SED, MS 2002, p. 188-189)

Note que esse parágrafo contempla dois temas regionais e intenciona orientar o professorado a explorar em sala de aula. A Guerra da Tríplice Aliança, a Exploração da Erva Mate e as Comunidades indígenas de nosso território são temáticas substanciais para a discussão da História de Mato Grosso do Sul. Nesse documento também são articulados temas para pesquisa e, no conjunto deles, destacamos *o estudo da ocupação do território brasileiro, por ocasião da chegada dos europeus, articulando-o a presença indígena na atualidade em Mato Grosso do Sul* e também o estudo da *formação social brasileira, destacando a constituição do latifúndio e da questão agrária do País* (Idem, p.195). Esses temas, apesar de explicarem grande parte dos conflitos de terras vivenciados atualmente, muitas vezes são associados ao que a grande mídia prega e aos discursos dos proprietários

rurais, o que resulta em uma absorção preconceituosa por parte dos alunos e até mesmo de professores, que, ao se esquivarem da análise histórico social da questão, revestem-se sem se beneficiar em nada, da ideologia daqueles agentes veiculadores de estereótipos e outras formas de discriminação.

No tocante à apresentação das disciplinas, o Referencial Curricular idealizado no governo de André Pucinelli não traz texto particular para contextualizar nenhuma disciplina em específico. Conceitos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura norteiam a produção deste documento. Uma vez que não há no Referencial Curricular da atual gestão a seção “Fundamentação Teórica”, a abertura da área Ciências Humanas se dá com um breve texto a fim de situar as disciplinas sugerindo interdisciplinaridade. Entretanto, esses textos não as contextualiza como produtoras de conhecimento, visto que, geralmente, três parágrafos de maneira sequencial e organizada relatam as disciplinas das Ciências Humanas, mencionando de maneira breve os objetivos das disciplinas e situando-as no processo do conhecimento. Observemos a maneira como o texto de abertura da seção Ciências Humanas apresenta a disciplina de História:

[...] a disciplina de História [...] *deve* ser mais que um simples entendimento da História da humanidade por meio de manuseio de livros, mas abranger a compreensão de mundo *em que o indivíduo participa ativamente*. [...] o professor de História, pesquisador do conhecimento histórico, *deve* apresentar instrumentos que desafiem e auxiliem os estudantes a analisar os acontecimentos passados e os contemporâneos, transformando em conceitos a serem investigados, podendo, assim, romper como o ensino alienado de História. Dessa forma, a História foi destituída de seu status de consolidadora do passado, tornando-se que é de fato uma ciência em construção, e levando-se em consideração que estamos na era da informação e da tecnologia, muitos professores ao incorporarem uma visão crítica da disciplina deixam de ser meros reprodutores do conhecimento, passando a exigir do estudante maior capacidade crítica na interpretação da História. [...] o estudante, se modificou, deixando também, de ser, apenas o receptor de conhecimentos para produzi-los e, assim, ambos exercendo a cidadania nos contextos políticos, econômicos e culturais. No tocante à metodologia, [o professor] não se atendo apenas nas aulas expositivas e estabelecer com supremacia a articulação com as demais áreas do conhecimento. (SED/MS, 2012, p. 212).

A fim de elaborar uma análise coesa sobre como a História disciplina vem sendo percebida pelos agentes elaboradores de seus preceitos no ensino público estadual de Mato Grosso do Sul, indagamos alguns trechos que podem colaborar para percepção que há um mal

estar distante de ser reparado. Em primeiro lugar, questionamos se a conjuntura do ensino permite que o aluno se posicione de maneira a participar ativamente da compreensão da História da humanidade. Entendemos essa noção como vaga e ampla demais para a reflexão da História. O professor, licenciado em História, lotado, muitas vezes com 40 horas/aulas semanais enquadra-se como pesquisador do conhecimento histórico? Os conteúdos passados permitem um espaço para o aluno investigar versões de verdades produzidas? O que garante que isso se efetivado concorreria para o fim de um ensino de História alienado? Há debates nas escolas que possibilitam ao professor construir e reconstruir uma visão crítica da sua própria disciplina? Acreditamos que o aluno também é produtor de conhecimentos quando há condições efetivas para que isso aconteça. O que significa pensar com os alunos uma cidadania política, econômica e cultural? Por fim, a análise do que está citado acima nos encaminha a refletir a metodologia ali proposta, de estabelecer a História enquanto **suprema** sobre as demais áreas do conhecimento. Cremos ser uma utopia a maneira como os elaboradores da visão de área das Ciências Humanas têm percebido o ensino dessa disciplina. Acreditamos que as questões enunciadas aqui se configuram como uma nova possibilidade de se pensar a função do ensino de História e da própria escola. Tais questões precisam ter os professores como co-partícipes e o papel da instrução educacional como foco.

Na sequência, o Referencial Curricular estrutura os conteúdos das disciplinas a serem trabalhados sob a forma de tópicos e, ao final de cada bimestre, lista dois ou três pontos do que ele chama de “competências e habilidades”. A fim de complementar essa análise, observamos a seguir as *competências e habilidades* quando há bimestres que listam alguma temática regional.

No quarto bimestre do Primeiro Ano do Ensino Médio, verifica-se o conteúdo: “Colonização espanhola no sul de Mato Grosso, política de ocupação”. A habilidade referente a ele ressalta: *analisar diferentes processos de conquista e colonização da América*. Já foi mencionado como esse tópico se apresenta no início do capítulo, mas vale ressaltar novamente que na prática docente não tem havido a reflexão de como essa conquista esteve vinculada ao extermínio de populações indígenas e desapropriação de recursos naturais.

O Segundo Ano do Ensino Médio apresenta o tema História da África e dos africanos, atendendo as exigências da Lei Federal nº 10.639/03. Nesse ponto, percebemos uma análise aprazível sobre o tratamento do tema que sugere em sua competência: *analisar*

historicamente os fatores da vinda dos negros para o Brasil e sua contribuição na formação econômica do Brasil; praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas.

Já para o Terceiro Ano, as temáticas regionais apresentam como habilidades e competências a *compreensão da criação de Mato Grosso do Sul, enfatizando interesses políticos, econômicos e sociais*. Esse aspecto é muito revelador do interesse do governo em focar as ações das elites sul-mato-grossenses e sua atuação no contexto da divisão do estado. Isso porque os materiais de fácil acesso corroboram esse entendimento. Nesse aspecto, o Referencial Curricular não abre espaço para discutir de que maneira outras versões de emancipação estariam vinculadas ao contexto histórico da divisão do Estado. Nas referências bibliográficas estão listados materiais sobre a historiografia regional, muitos dos quais, consolidados e de extrema relevância histórica, mas que não estão na totalidade das escolas. Não há sugestões de leitura de pesquisas mais recentes, como a de Marisa Bittar e de Carlos Magno Amarilha, autores que analisaram a efetivação da criação do Estado de Mato Grosso do Sul sobre diferentes aspectos históricos.

As representações da realidade histórica determinaram no passado muitas práticas que acabaram por definir as identidades sul-mato-grossenses. O ensino dessas “visões do real” e das representações é essencial dentro do processo de apropriação do saber. No que se refere à metodologia para o aprendizado, o imaginário ocupa, ao lado das representações, posição de centralidade no Ensino de História. Resgatar a História local pode contribuir para a aproximação entre a escola e a comunidade, principalmente por meio do Projeto Político Pedagógico que tanto chama “a comunidade” a participar das ações da escola.

A elaboração de propostas pedagógicas diferenciadas e inovadoras no ensino da História pode buscar respaldo no projeto político das escolas. Esse projeto, ao entender a escola como uma instituição social, tem a tarefa de conceber a diversidade cultural bem como a diversidade das relações sociais que se desenvolvem no interior da instituição escolar.

Por fundamentar-se como um espaço que reflete uma sociedade com suas tensões e conflitos e ser, também, espaço de transmissão de valores e de saberes, o ensino do regional adquire uma responsabilidade política no contexto escolar, o que serve para legitimá-lo e não negligenciá-lo.

CAPÍTULO 3

O sentido do conhecimento acerca do regional: reflexão e protagonismo do professor no conhecimento dos conteúdos

3.1 A ação reflexiva na atuação docente

Podemos relacionar com as proposições de Jörn Rüsen o pensamento do pedagogo estadunidense Donald Schön, que trabalhou com o conceito de *reflexão na ação*. Tal como Rüsen, que fomentou a crítica dos processos de aprendizado, Schön, ao fazer referência ao saber escolar, destaca que esse saber é um tipo de conhecimento *molecular, feito de peças isoladas que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado* (1995, p. 81). Suas ideias se conectam, principalmente, a partir da conceituação da palavra *reflexão*. Para Schön, a reflexão do professor viabiliza um ensino pautado na contextualização da temática e conseqüente relação com o cotidiano dos alunos e, na perspectiva de Rüsen a reflexão sobre o que se ensina passa a servir como orientação temporal.

Da reflexão sistemática acerca da prática profissional, podemos extrair a ideia de que a esfera dos conhecimentos que os professores condicionam aos alunos é elaborada sob um olhar epistemológico, crítico, que enuncia princípios e lança hipóteses e, no caso particular da História, pode fazer com que o domínio desses saberes tenha alguma aplicação prática na vida dos alunos.

Instigante é a noção de Gómez (1995) ao voltar seu olhar para a sala de aula. O autor a compara com um ecossistema em que o professor intervém num *cenário psicológico vivo e mutável* e, por isso, está sujeito a envolver-se com entraves práticos,

[...] que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria História da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995, p. 102)

Dessas dificuldades, acompanhadas da reflexão sobre a prática, o conjunto dos saberes do educador⁸⁶ pode, em nosso entendimento, passar por um processo de subjetivação e ser, conseqüentemente, validado pelo cotidiano. Nesse sentido, buscamos compreender nesta pesquisa a maneira como o professor de História reflete e repassa aos alunos o entendimento referente à História de Mato Grosso do Sul.

No conjunto de suas práticas de ensino, foi significativo o fato de que os professores de Dourados têm uma preocupação mais proeminente com a questão regional do que os professores de Nova Andradina. Os professores sempre indagaram em nossas conversas o problema da falta de material. Um deles chegou a montar uma sucinta apostila com textos sobre alguns conteúdos propostos no referencial. Tal ação (e aqui subentende-se a aplicação da ação reflexiva, trabalhada pelo alemão Klauss Bergmann) nos oferece a hipótese de que há professores de História em Mato Grosso do Sul preocupados com o Ensino da História regional. Suas preocupações saíram daquilo que a psicologia denomina *zona de conforto*, pois, na medida em que buscaram alternativas de ensino, saíram de um ciclo de desempenho constante, porém restringido, circunscrito a negligenciar o problema detectado - a ineficácia do deslocamento de saberes pedagógicos relacionados ao ensino do regional.

Em Dourados, algumas peculiaridades tendem, naturalmente, a influenciar o ensino do regional, visto que se trata de uma região palco de determinados acontecimentos histórico-regionais. Para exemplificar, vale destacar o fato de que o município de Dourados está localizado a 170 quilômetros do Parque Nacional de Cerro Corá, local da última batalha da Guerra do Paraguai, marcada pelo assassinato do ditador Solano Lopes. Também a 53 km do município de Dourados, está a Fazenda Campanário, antiga sede da Cia Mate Laranjeira, empresa responsável pelo desenvolvimento da economia regional nos primeiros decênios do século XX.

Esses dois exemplos são suficientes para formularmos a tese de que em Dourados, o ensino da História regional acontece de maneira mais assimilada do que em Nova Andradina, cidade localizada no sudeste de Mato Grosso do Sul, fundada para atender as expectativas do

⁸⁶ Ana Maria Monteiro, em trabalho sobre o saber docente, elenca um conjunto de pesquisadores que abordam a temática e destaca o trabalho dos autores TADIF, LESSARD e LAHAYE em que esboçam a problemática do saber docente. Monteiro lembra que, na concepção desses autores, o saber docente se constitui da fusão de elementos provenientes dos saberes da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência cotidiana.

agronegócio já na segunda metade do século XX, em 1958. Dessa maneira, reforçamos que o desempenho na transmissão dos conteúdos não foi percebido nas escolas investigadas nessa cidade.

3.1.2 Domínio de conteúdos ou habilidades criativas? A questão do protagonismo do educador.

Oldimar Cardoso, em artigo sobre a didática da História, com base na bibliografia alemã, aponta que as disciplinas que integram a “cultura escolar” possuem uma autonomia considerável em relação ao saber universitário. Contudo, entendendo que todas as disciplinas escolares atendem demanda de poder e um conjunto de regras educacionais estabelecidas, cremos ser conflitante a tese do autor quando relata a autonomia da disciplina. Já os professores, estes sim têm autonomia para transformar o saber erudito em saber escolar. O encaixe na adaptação de conteúdos tem um fluxo próprio, subjetivo, que compõe um processo que ocorre através da tarefa “normativa” da História. O conceito de missão normativa da História disciplina que é problematizado por Klaus Bergmann tem adquirido espaço relevante nas pesquisas acerca do ensino da História.

André Chervel observou que na escola não se ensina a História dos historiadores. Nossa tese também não defende aquela ideia de que o ensino se dá como mini saberes científicos. O que se ensina (ou o que deveria ser ensinado) são conhecimentos didaticamente elaborados para corresponder à realidade sócio-cultural dos alunos. De todo modo, este é um processo adaptável, porque é variante, oscilando a abordagem de turma para turma, de escola para escola, mas, sobretudo, de professor para professor.

Assim, entendemos que a elaboração desses conhecimentos quando referentes à História regional têm acontecido em grande medida, como mera reprodução historiográfica, desvinculada de uma historiografia didático-regional. Tal fator é, em parte, compreendido no âmbito dessa pesquisa, sobretudo porque é comprovada a ausência de material didático voltado para o estudo da História de Mato Grosso do Sul, no Ensino Médio. Contudo, fomos levados a indagar o motivo pelo qual este ensino tem sido negligenciado, “ferindo” o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, quando recomendam que os currículos reservem um espaço para debater questões regionais.

Nesse sentido, compreender a necessidade de se enfatizar um conteúdo de História regional em detrimento de outro, significa apreender que a utilidade prática desses conteúdos na vivência cotidiana dos alunos, poderia assumir uma postura subjetivada, na medida em que subentendemos que determinado conteúdo passaria por uma internalização pelo educador para posterior transposição. Perceber e ser percebido como produtor de conhecimentos tornar-se-ia o caminho para romper a barreira desse ensino ineficaz, tornando-o minimamente satisfatório ao educador e, também, aos seus alunos.

É válido constatar um exemplo referente a dois acontecimentos simultâneos da segunda metade do século XIX. Trata-se de duas guerras que trouxeram resultados devastadores para seus respectivos países: Guerra de Secessão, nos Estados Unidos e Guerra do Paraguai, que envolveu a Tríplice Aliança, composta por nações latino-americanas: Brasil, Argentina e Uruguai, tendo como objetivo comum destruir o Paraguai.

Estando inserido no conjunto dos conteúdos propostos pelo Referencial Curricular da SED/MS, subentende-se que Guerra do Paraguai é conteúdo que merece uma abordagem relevante em sala de aula. O que pensamos ser peculiar aqui é o fato de que, na mentalidade do aluno, pautar-se a partir de uma ocorrência mais próxima (especialmente) de si pode ser didaticamente mais possível. Certamente, estudar a Guerra de Secessão norte-americana traz informações de valor histórico que levam o aluno a assimilar o que hoje eles entendem por Estados Unidos da América. Entretanto, para o aluno sul-mato-grossense (ou mesmo, habitante desse Estado da Federação) é indiscutível que as implicações históricas decorrentes do conflito entre Paraguai e Tríplice Aliança surtam utilidade prática e compreensão histórico-temporal nos alunos.

Em Mato Grosso do Sul é significativo a absorção de elementos da cultura paraguaia, ainda mais entre os jovens. Onze cidades de Mato Grosso do Sul fazem fronteira com o Paraguai⁸⁷. Há crianças e adolescentes paraguaios que estudam em escolas brasileiras nessas cidades de fronteira, o que nos leva a compreender que há troca de experiências, valores, reciprocidade, inimizade e outros sentimentos entre esses alunos brasileiros e paraguaios.

⁸⁷ Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caracol, Japorã, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Sete Quedas são os dez de fronteira simples. Corumbá é município bifronteiriço, pois, além da fronteira com o Paraguai, também faz divisa com a Bolívia.

A chamada História geral e também a considerada nacional no contexto dos currículos obtiveram no decorrer do ensino da disciplina História alguns privilégios, sobretudo, quando pensamos no livro didático, que é, indubitavelmente, a ferramenta mais utilizada pelos professores da educação básica durante as aulas.

Não pretendemos fazer com que a História regional assuma um posto de superioridade estrutural no contexto do currículo. No entanto, concordamos com Oriá (1995, p.3) quando reitera que a chamada História geral está distante do tempo histórico do aluno, distante de suas experiências e distante de suas expectativas. Nessa linha interpretativa, o autor aponta que

Hoje, todos nós sabemos que a finalidade básica do ensino de História na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a História produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos parece fundamental para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico. (FERNANDES, 1995, p. 03)

Entendemos que a *reflexão crítica* que o aluno adquire na escola e que se aplica também fora dela, é possível de ser bem sucedida quando o ensino da História regional seja minimamente eficiente. Contudo, diante do atual quadro constatado do ensino de História de Mato Grosso do Sul nas duas cidades pesquisadas, há uma situação em que o professor, ao eximir-se do compromisso com História regional e local enquanto tendência historiográfica, é duplamente afetado. Primeiro porque sem conteúdos exigidos no currículo ele omite conhecimentos relevantes sobre aspectos histórico-regionais. Em segundo lugar, o professor não dá conta de indicar as possibilidades que o estudo do regional oferece, principalmente, as vicissitudes que a História regional traz para o processo de apreensão e assimilação de uma dada realidade social, econômica e cultural, na qual seus alunos se inserem.

3.1.3 A razão e a reflexão na ação: possibilidades

No pensamento de Jörn Rüsen, *razão* designa o que caracteriza o pensamento histórico que se processa na forma de um debate movido pela força do melhor argumento (2001, p.22). Há no pensamento histórico uma predisposição à racionalização que intenciona explicitar-se por seus princípios. Rüsen defende a tese de que a ideia de História que se tem na sociedade corresponde a certas necessidades de orientação. Estas, por sua vez, influenciam o cotidiano, contribuindo para a elaboração de um *modo especificamente científico do pensamento histórico*. (idem) Rüsen nomeia esse ciclo (de necessidades de orientação), como processos genéricos e elementares da consciência histórica.

Nesse sentido, a ideia de *razão* serve para fundamentar a História e reafirmar que ela ocorre a partir da experiência da mudança no tempo. Quando buscamos a compreensão dos mecanismos de oferta de conhecimento, somos levados à interdisciplinaridade a fim de compreender a problemática que se processa. Assim, para o geógrafo Bianchi Agostini Gobbo,

No que diz respeito ao conhecimento, por exemplo, as instituições de ensino da atualidade não abrem mão do fundamento primordial da razão que foi valorizada no processo de constituição da tradição filosófico-científica da modernidade. Elas se consideram detentoras do que há de mais importante do ponto de vista do conhecimento e defendem, enquanto missão social, a formação de cidadãos comprometidos com o bem geral, através da transmissão de conhecimentos racionais cujos valores são considerados superiores por serem, justamente, racionais. (GOBBO, 2012, p.17)

Essa análise que o autor faz remete à reflexão acerca das aspirações que a História disciplina tinha durante o século XIX, na tentativa de adquirir status de cientificidade que poderia ser atingido a partir objetivação ou a busca pela verdade.

A reflexão, por sua vez, como categoria da *razão* é condicionada pelo meio social do qual provém. Esse meio, que é composto por distintas circunstâncias, permite a estruturação do pensamento, que, ao ser elaborado, pretende ser reconhecido como racionalizado. Nesse sentido, quando os educadores transmitem os “conhecimentos racionais superiores”, dos quais Gobbo (2012) ressalta, eles estão cumprindo os seus deveres para com a educação e, logo, com um ensino de História que serve às instituições políticas, em suas respectivas instâncias

de poder, passando a ser reconhecido como um ensino eficiente. Contudo, essa eficiência se baseia em números, como os resultados do ENEM, a partir dos seis objetivos circunscritos na avaliação, discutidos anteriormente. Entendemos que esses resultados não são suficientes para comprovar o grau de reflexão ou de racionalização do histórico educacional dos alunos que o fizeram. No entanto, é possível que um educador atento à dinamicidade da sociedade, elabore reflexões suficientemente capazes de conferir sentido ao cotidiano dos alunos. Este sentido, em nossa suposição pode ser adquirido a partir de um estudo eficiente da História regional, porque dá ao educando subsídios necessários para a problematização e reflexão do meio em que vive, oferecendo-lhe um suporte para atuar em sociedade. Circe Bittencourt, no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, ressalta

[...] que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. (BITTENCOURT, 2004. p.121)

Para atingir a etapa seguinte desse processo é necessário transpor a barreira aqui já exposta e sentida pelos professores. Para subsidiar “boas aulas” é de extrema relevância o conhecimento daquilo que já foi produzido sobre determinado tema. E não havendo na escola os materiais que ofereçam suporte ao educador, surgem os entraves e o problema das limitações próprias dos profissionais da educação.

Erivaldo Neves, ao discorrer sobre os métodos da pesquisa em História regional, constata-se que

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social. (NEVES, 2002, p. 89)

Esse autor, ao considerar o regional como foco, o percebe tal como em nosso entendimento, como um mediador da reflexão que pode surgir na consciência do aluno para, a partir dela, atuar em sociedade.

Para medir o estado atual do conhecimento em História regional nos graduandos em História, foi ofertado pela pesquisadora um minicurso para os acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Nova Andradina, em 15 de novembro de 2013. Em um primeiro momento apresentou-se aos alunos a ideia proposta em nosso projeto de pesquisa e, posteriormente, problematizou-se os tópicos sugeridos pelo Referencial Curricular para o ensino de História de Mato Grosso do Sul, sustentados nas pesquisas de alguns professores das universidades citadas, Alisolete Weingartner, Marisa Bittar, Paulo Roberto Cimó Queiroz, Lucia Salsa Corrêa, entre outros.

Ao final da exposição foi proposta aos graduandos uma oficina para a construção de exercícios relacionados às temáticas regionais sugeridas no Referencial Curricular. Para tanto, após prestigiarem a explanação sobre algumas das temáticas, assistirem aos documentários “Ca'a, a força da Erva” e “Roda o Tereré” (produzidos por pesquisadores em História regional das universidades sul-mato-grossenses: UFMS, UCDB e UFGD) e também após assistirem *Mundo Guarani*, (documentário produzido pelo Ministério da Cultura em parceria com o IPHAN), os acadêmicos elaboraram perguntas que deveriam ser respondidas pelos colegas de outro grupo. Relacionamos, neste texto, quatro das questões elaboradas, seguidas das respostas dos futuros professores de História. É importante lembrar que no minicurso encontravam-se universitários de todos os semestres do curso de licenciatura em História e também um aluno do curso de Licenciatura em Computação.

Questões elaboradas e respondidas por alunos do curso de História

1) Qual a visão do homem branco a respeito do uso de tecnologias por parte dos índios?

Resposta: *Com um olhar de indiferença, pois parece que o homem branco quer ver o índio somente como um homem primitivo, nu. Mas isso não é mais possível, os indígenas fazem parte da sociedade brasileira.*

2) O que você acha do desenvolvimento de Mato Grosso do Sul através da erva-mate?

Resposta: *Eu achei que houve muita exploração total, na parte da mão de obra. Mas os produtores não pensavam mais nisso e somente no lucro, e os empregados no orgulho do trabalho.*

3) O que você achou do trabalho da erva mate?

Resposta: *Um trabalho muito difícil e escravista do ponto de vista nosso, mas para ele era edificante, não tinha opinião é o que tinha naquele momento eram questão cultural.*

4) Por que se fala tão pouco das sociedades indígenas do MS nas salas de aula?

O índio ainda é visto de maneira preconceituosa, como resto da sociedade branca, e a falta de conhecimento sobre eles influencia na capacidade de usar esse tema na sala de aula, pois não se fala do que não conhece e não se tem interesse.

Nas linhas abaixo serão reproduzidas quatro respostas para uma mesma atividade sugerida ao final do curso, que era a seguinte:

Argumete em poucas linhas a contribuição deste mini-curso para o seu aprendizado sobre História regional.

Resposta 1: *Através deste mini curso, consegui captar coisas que eu desconhecia completamente. Foi de suma importância para mim, ter me empenhado para poder estar aqui. Com certeza este minicurso acrescentou muitas coisas acontecidas em MS, que eu desconhecia completamente.*

Resposta 2: *Eu concordo que seria muito interessante para os alunos de Mato Grosso do Sul que eles se aprofundassem mais na História do nosso estado. Particularmente eu desconhecia algumas coisas que foi apresentado, e outras, recordava vagamente. Apesar de eu não me dar muito bem com a disciplina – sou aluno do curso de computação – achei tudo muito interessante e muito útil também.*

Resposta 3: *Foi de grande valia, pois veio acrescentar ao meu curso de formação, muitas informações em ambitos diferentes. Conserteza saiu daqui melhor do que antes. Apreciei muito ouvir comentários sobre a guerra do paragai e ainda sobre a História da erva mate. A professora trouxe muitas informações do Estado Mato Grosso do Sul, que quase não é ensinada nas escolas.*

Resposta 4: *A aula foi extremamente aproveitável e interessante aprendi coisas com mais ênfase e detalhes que não conheci e aprendi na escola.*

Encaminhar para análise as respostas das quatro perguntas elencadas anteriormente, nos leva à compreensão das respostas acerca da contribuição do curso, que se mostrou como

algo novo em que muitos fatos histórico-regionais que eram desconhecidos, foram incorporados pelos acadêmicos. A pergunta de número um, (*Qual a visão do homem branco a respeito do uso de tecnologias por parte dos índios?*) que foi feita de um aluno para outro, subentende desejo de reflexão da parte de quem esta perguntando. Há uma intenção em, a partir da resposta, acrescentar um conhecimento a fim de comprovar a necessidade do índio em também inserir-se na cultura digital. Lembramos que o documentário que fez com que o aluno elaborasse tal questionamento chamava-se “Mundo Guarani” e frisava a utilização de *smartphones* e relógios digitais entre indígenas da etnia guarani, do Rio Grande do Sul.

A resposta obtida apresentou-se de maneira superficial, não reflexiva, o que contribui para pensarmos o quanto parte da geração de alunos de licenciaturas não têm problematizado as questões do tempo em que estão vivenciando. Caracterizamos como simplória e repetitiva a crítica idealizada na frase (...) *parece que o homem branco quer ver o índio somente como um homem primitivo, nu (...)*. Ao encerrar com outro jargão, *os indígenas fazem parte da sociedade brasileira*, o aluno outra vez deixou a desejar numa reflexão que poderia conscientizar a si mesmo e também os demais colegas do curso, uma vez que a ideia do mini-curso era a de um espaço de reflexão, troca de experiências e apontamentos e sugestões de práticas de ensino em História regional.

Na questão dois, (*O que você acha do desenvolvimento de Mato Grosso do Sul através da erva-mate?*) há um típico caso de falta de entendimento da pergunta, que almejava uma resposta voltada para explicar o **desenvolvimento econômico** do sul do antigo Mato Grosso. Embora tenha havido uma predisposição à reflexão acerca das relações de trabalho delineadas na sociedade ervateira, a discussão não se estendeu, tendo findado nos *insights* do imaginário social de ex-ervateiros (entrevistados no documentário *Ca'a, a força da erva*) que trouxeram à memória situações em que se orgulhavam de suas atividades. A pergunta que se fez, embora sucinta, foi capaz de fomentar uma discussão no campo do desenvolvimento econômico, sobretudo, porque, é inegável o papel que esse produto associado a outras atividades econômicas, tal como atividades agropecuárias e comerciais, desempenhou para o incremento da economia do sul de Mato Grosso no início do século XX.

Embora a terceira questão apresentada (*O que você achou do trabalho da erva mate?*) tenha sido deficientemente elaborada, caracterizada pela utilização do senso comum de quem a fez, ela possibilitava reflexão acerca do ambiente de trabalho no mundo ervateiro,

o que foi amplamente abordado na explanação da proponente do mini-curso e materializado nos depoimentos dos documentários *Roda o Tereré* e *Ca'a, a força da erva*. O acadêmico que respondeu, optou por reproduzir o discurso de alguns ex-funcionários da Fazenda Campanário. Porém, não era uma impressão comum a todos os veteranos que no documentário se apresentavam, visto que suas funções variavam, modificando também a relação estabelecida.

No Brasil, lamentavelmente, o índio ainda sofre inúmeras situações de preconceito, tal como indica a resposta da quarta pergunta (*Por que se fala tão pouco das sociedades indígenas do MS nas salas de aula?*). Contudo, cremos que não podem ser entendidos como *resto da sociedade* tal como compara o produtor da resposta acima. Em verdade, os índios no Brasil são vistos como uma sociedade a par da nossa, não incluída e é justamente isso que sustenta a discriminação sobre seu passado e sua História. Em Mato Grosso do Sul, a presença indígena é grande e sua cultura quando direcionada ao ensino, limita-se a conhecer alguns aspectos culturais das diferentes etnias presentes no Estado.

Comemora-se na educação infantil, aqui entendida como Ensino Fundamental I, o *Dia do Índio* com reproduções de rituais e pinturas étnicas nos alunos, mas pouco se faz para produzir uma reflexão do papel que os indígenas exercem na sociedade. Isso é comprovado quando o egresso da educação infantil atinge o Ensino Fundamental II desprovido de conscientização histórica acerca das distintas comunidades e suas contribuições como também de suas relações e tensões com a sociedade não-índia. Ao colocar que *não se fala do que não se conhece e não se tem interesse*, o acadêmico demonstrou, possivelmente a partir de uma experiência pessoal, o quanto os educadores estão distanciados e despreparados para tratar dessa questão em sala de aula. Nesse sentido, conjecturamos a necessidade das melhorias para o ensino da História regional como possibilitadora da reversão desse cenário. Esse mini-curso mostrou-se elucidativo quando o problematizamos pensando a dinâmica do ensino de História regional, uma vez que algumas discussões se ampliam e se associam à outras. Ressalte-se que utilizar essa estratégia subentende estabelecer paralelos com temáticas que eventualmente aparecem no currículo e respectivos conteúdos programáticos da História do Brasil.

Quando se fala em “interiorização do Brasil”, o professor é levado a explicar como a atividade pecuária foi responsável por esse processo, diante da necessidade de novas áreas de pastagens. A atuação dos bandeirantes também é indicada no livros didáticos, que muitas

vezes heroïcizam esses personagens, os desbravadores do sertão. É preciso debater com os alunos como foi a atuação desses indivíduos⁸⁸. Todavia, na maioria das vezes, não se explica que as *monções* foram extremamente substanciais no processo de interiorização do oeste do Brasil, viabilizando o povoamento da Capitania de Mato Grosso. O trajeto das monções é expressivo para a História do sul do antigo Mato Grosso, uma vez que, utilizando o curso dos rios, várias expedições monçoeiras atingiram Mato Grosso, possibilitando o abastecimento da população que se direcionou a Cuiabá no intento do eldorado e, posteriormente, para prestar assistência aquela população a partir do abastecimento de alimentos.

Também quase não se discute no ensino dessa História o quanto a corrida pelo ouro em Cuiabá foi relevante. Privilegia-se falar da extração aurífera em Minas Gerais e, eventualmente, Goiás e Mato Grosso são citados. Explica-se que no Brasil Colonial, a principal atividade econômica era a cana-de-açúcar, mas dificilmente se percebe um paralelo com o que a cana-de-açúcar representa hoje, quais suas funções e quem é beneficiado com isso. Para subsidiar essa discussão, lembramos que hoje o estado de Mato Grosso do Sul está forrado do plantio da cana. Muitas lavouras e pastos deram lugar para essa atividade que, embora tenha mudado de função prática, continua exercendo um importante papel na economia brasileira.

Quando se estuda esferas de poder, manifestadas pela política, a História dos livros didáticos traz, vez ou outra, as disputas nacionais. Contudo, quando estudamos *poder* em Mato Grosso, percebemos que acordos, alianças e conflitos foram substanciais para os rumos da política do sul deste estado, ocasionando, essencialmente, a divisão de Mato Grosso em duas porções territoriais distintas. Nesse caso, o ensino desse fato, na contextura da História regional, serve para mostrar aos alunos como o conhecimento da política, ou ainda, como ausência do povo nela, delineou os rumos políticos e econômicos da região em que eles vivem e atuam. Não é possível desvincular o aluno da escola estadual de Mato Grosso do Sul da reflexão histórica, principalmente porque nessa experiência, ele é instruído em um nível de consciência a agir no mundo sob determinadas concepções.

⁸⁸ Sergio Buarque Holanda, na obra extrema oeste, faz uma provocação a historiografia que tratou de heroïcizar o personagem bandeirante, lançando com ironia a ideia de que eles próprios teriam cuidado da glória póstuma. O autor aponta que ao contrário do que pretendeu a historiografia, esses personagens se moldaram às asperezas de um mundo rude, com a consistência do couro e não do ferro.

Ainda, quando se ensina na escola os limites e tratados fronteiriços no Brasil, não se problematiza que a região que hoje corresponde a Mato Grosso e Mato Grosso do Sul era área sob jurisdição espanhola. Portanto, não há uma conexão para compreender os motivos que levaram a presença portuguesa tornar-se efetiva nessa região. Face ao exposto, inferimos que trata-se de um ensino desconexo, que perpetua fatos da chamada História nacional, sem considerar que o nacional também se faz no regional.

Estuda-se povos indígenas no Brasil, mas muitas vezes não se leva em conta que Mato Grosso do Sul é o quarto maior em população indígena⁸⁹. Há um desconforto para tratar o assunto das demarcações de terras, sobretudo porque não se tem o conhecimento de que vasta área é reivindicada por direito. Muitas vezes o professor negligencia este assunto, uma vez que o discurso do agronegócio também é muito presente em Mato Grosso do Sul.

Nessa mesma linha interpretativa, podemos lembrar a questão da ênfase que se dá às manifestações culturais brasileiras, mas quase não se ressalta a cultura regional. Danças, culinária e indumentária típicas de Mato Grosso do Sul dificilmente são discutidas nas aulas de História. Entendemos que os livros didáticos são produtos de mercado que não têm necessariamente um compromisso com a reflexão. Não interessa às editoras, incluir pesquisas regionais em suas produções porque seus livros são vendidos, independente da necessidade temática.

Luis Silva, quando destaca os caminhos para se conhecer a História regional e o local, articula que

as possibilidades de fontes para se fazer História regional e Local são inúmeras, podemos buscá-las em arquivos públicos e particulares, nos livros de ata da Câmara de Vereadores, em jornais, monumentos, fotos, entrevistas, livros de memorialistas, filmes, músicas, no cotidiano das pessoas e em outras infinitudes de fontes históricas (SILVA, 2013. p.8)

Entretanto, adentrar esse caminho exige do professor atitudes que estão distantes de sua prática. Cada vez mais, tem sido limitada a utilização da metodologia **Pesquisar para Ensinar**, na medida em que o professor, na condição de trabalhador e, muitas vezes, chefe de família adaptado ao mundo capitalizado necessita trabalhar para suprir as necessidades

⁸⁹ Dados do IBGE (2010) tabularam cerca de 53.900 indivíduos em Mato Grosso do Sul, ficando atrás apenas de Amazonas, Bahia e São Paulo.

geradas pelo cotidiano da vida em sociedade. Desse modo, promover o desenvolvimento das habilidades do educando – ideologia embutida nas políticas públicas, sobretudo por meio da LDB –, missão expressa nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dependerá das ações do professor não só em sala, como também fora dela, nos momentos de preparação/hora atividade.

A questão que se coloca para relativizar essa problemática é, justamente, se a hora atividade que tem sido oferecida ao professor é suficiente para sair do âmbito da escola e pesquisar. Podemos dizer com propriedade que na maioria dos casos isso não é possível, haja vista que o profissional da educação tem a peculiaridade de, muitas vezes, levar seu serviço pra casa, o que nem sempre ocorre em outras profissões. Pilhas de provas e trabalhos são retiradas da escola, pois os horários disponíveis nela, mas, fora da sala de aula, dedicam-se a organização de inúmeros diários e/ou elaboração de trabalhos que acabam sendo levados para serem corrigidos fora do âmbito da escola, provavelmente sacrificando seus finais de semana e outros momentos que poderiam ser de lazer.

O professor Luiz Carlos Borges Silva defende que

[...] são necessárias mudanças estruturais nos currículos escolares, que possam inserir temas que contemplem o local e o regional, bem como, reestruturação dos conteúdos abordados nos livros didáticos, quando possa existir a flexibilidade dos organismos governamentais no sentido em que os manuais didáticos possam ser produzidos em perspectivas Regional e Local, sem perder de vista um contexto mais amplo dos temas sugeridos no que se refere a História Geral e do Brasil. (SILVA, 2013. p.10)

A partir da efetivação dessa proposta, os professores seriam levados a desenvolver um processo de autoconhecimento, conhecimento sobre a dinâmica nem sempre harmoniosa da sociedade em que o aluno está inserido e, principalmente, seriam conduzidos a fundamentar a crítica da realidade, a partir da consciência histórica possibilitada pela reflexão mediada pelo professor. Defendemos, portanto, que o estudo da História regional possibilita ao aluno dimensionar seu olhar em um prisma de visão crítica sobre determinado conhecimento histórico já estabelecido, contribuindo para a sua percepção como agente histórico que também produz História.

Pensar o espaço escolar no contexto que Marshall McLuhan denomina *aldeia global*, que é justamente a condição atual do mundo, também significa perceber que ocorrem novos

modos de pensar o ensino e estruturá-lo de maneira que sua atuação seja condizente com o que a ordenação mundial (enquanto relação de poder com as sociedades contemporâneas) espera desse ensino.

A educação pensada por Comenius⁹⁰ no século XVII mostra-se tão atual quanto as novas propostas do mundo contemporâneo. Esse educador também pensava *a educação para o mundo do trabalho* ao propor em suas análises uma reforma do conhecimento humano e da educação que até então servia de modelo na época moderna. Nesse sentido, Comenius fundamenta o manual didático como veículo que pudesse “iluminar” a todos, fazendo referência ao sol. Esse pensador idealizava que todos pudessem ter acesso ao ensino de maneira breve e sem complexidade a fim de que os alunos pudessem adquirir diversos conhecimentos em um curto tempo. Ao anunciar que o ensino deve ser iniciado na infância, Comenius certifica a utilidade prática que os conhecimentos adquiridos na escola podem ter para a vida cotidiana e, sobretudo, para o trabalho.

A perspectiva da educação hoje entende que na análise da reprodução do capital enquanto modo de produção deve-se levar em conta que, além das demandas e padrões ocidentais, discutem-se ainda articulações sociais, econômicas e culturais, temáticas que são abordadas a nível mundial, por intermédio de conferência da UNESCO, entre outras.

No contexto de um mundo cada vez mais global, emergem questionamentos sobre as concepções de razão, ciência, História, indivíduo e sociedade. O mundo se rearticula em novos tempos e espaços, abrindo caminho a questões sobre a descontinuidade histórica e a chegada de um novo tempo: a chamada pós-modernidade. (SILVA, 2008 p.361)

Esses parâmetros educacionais globais têm como pauta central o mundo do trabalho e suas preocupações com a reprodução do saber consideram a usualidade daquilo que se ensina e é apreendido pelos alunos no interior da escola. Este saber ensinado veicula, negocia e transmite relações de poder. Conforme lembra Lyotard (1986 apud SILVA, 2008, p. 362), as estratégias de dominação se modificaram. O autor utiliza um exemplo, no qual considera que

⁹⁰ Johann Amos Comenius, educador checo, considerado o fundador do modelo moderno de didática em que sistematiza os modelos de ensino aplicado nas sociedades ocidentais. Sua principal obra, *A didática Magna*, compara a educação infantil com plantas cultivadas em um jardim. É dele a frase “Deve-se começar a formação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer.” Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17550215-EEComenio.pdf>

a dominação territorial já não ocorre mais através da ordenação imperialista, mas sim por meio da capacidade produtiva e no domínio e veiculação das informações.

Nessa linha interpretativa, compreendemos que isso também é verificável no campo da educação, na medida em que com a realização desta pesquisa de mestrado tivemos a percepção de que a condição pós-moderna, ao tentar inserir-se na compreensão do mundo atual, também *trabalha* no sentido de questionar o saber (e aqui nós inserimos o saber escolar). Portanto, quando falamos de consciência histórica e de utilidade prática da História no cotidiano, inferimos que a categoria da consciência só existe porque o pensamento sobre a História foi racionalizado. Isso, sem dúvidas, está inserido no ensino da História quando pretende possibilitar ao aluno uma reflexão de natureza histórica que seja assimilada de maneira que ele se perceba como indivíduo na sociedade (cidadão com direitos e deveres) e sujeito da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância e o sentido de se estudar o Ensino da História regional foi uma premissa que buscamos problematizar ao longo desta pesquisa. Tentamos perceber como as criações do homem e as atribuições de sentido que ele dá a essas criações são entendidas no contexto do ensino da História de Mato Grosso do Sul. Desse modo, fomos levados a sutil análise de que a História regional, produzida por personagens que, em uma escala nacional, poderiam ser considerados protagonistas anônimos, também é produzida numa dada temporalidade e, portanto, deve ser entendida pelo professorado como produto cultural da História de Mato Grosso do Sul.

A História regional se constrói e se desconstrói todos os dias por personagens que têm suas funções no espaço citadino e transformam seu cotidiano, modificando também o mundo. Desse modo, esperávamos com este trabalho perceber como a História regional ensinada estaria atuando na educação básica. Tentamos e até identificamos que alguns professores detêm o conhecimento de que existem *outras Histórias* e, para além disso, elas, ao se caracterizarem como regional, têm uma responsabilidade no processo da maturação da subjetividade. A didática da História em Rüsen apresenta esse processo de subjetivação com a categoria *consciência histórica*, que exerce influência na reflexão cotidiana dos alunos e, assim, possibilita orientação temporal.

A pesquisa possibilitou o conhecimento de que os professores, ao tratarem a História regional em suas aulas, não têm permitido que os alunos se percebam no mesmo espaço pelo qual estudam. Em outras palavras, pode-se considerar que não tem havido a conexão espaço-tempo a fim de mediar a reflexão sobre a História do Estado.

Poucas aulas expositivas, pesquisas e eventualmente seminários norteiam o cumprimento das temáticas relacionadas no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012), no contexto de um processo marcado pelo tempo acelerado do calendário letivo, que não possibilita maior tempo de elaboração de atividades relacionadas à História de Mato Grosso do Sul. É válido ressaltar que, conforme lembrou um educador entrevistado, no conjunto dessa impotência didática, deve ser considerada a desmotivação tanto dos alunos como dos professores, visto que estes conteúdos são apresentados no último bimestre.

Determinados olhares de alguns professores de História para o passado de Mato Grosso do Sul não têm conseguido valer-se da imparcialidade nas análises, o que se converte em uma anunciação sobre as práticas e as representações de determinados agentes, deixando fora desse processo sujeitos comuns que também contribuíram para efetivar a História de MS, desde o povoamento da região até momentos mais recentes da História política do Estado. Práticas como essa, que observamos na maior parte dos casos analisados nesta pesquisa, tendem a legitimar versões de verdade com vistas a contribuir para a continuidade de um processo que certifica as ações de grupos locais detentores de influência econômica e política no Estado.

Podemos exemplificar essa situação a partir de uma análise muito simples: ao arquivar e reduzir ao máximo o ensino ou a divulgação dos conflitos entre latifundiários e comunidades indígenas sobre a terra⁹¹, temática muito latente em Mato Grosso do Sul, solidifica-se a interpretação de que o progresso do Estado sempre esteve associado à expansão agropastoril, realizada por grupos locais que dominaram o cenário político e detiveram o monopólio econômico desde o início do século XX. Desse modo, não podemos deixar de relacionar essa questão tão delicada com a atual gestão de governo que administra o Estado de Mato Grosso do Sul, caracterizada por um determinado autoritarismo e grande relação com setores ligados ao capital.

Vimos que ao estabelecer um comparativo entre o Referencial Curricular e as determinações para o Ensino de História regional no governo que antecedeu o atual, notamos rígidas diferenças no que concerne às percepções das temáticas regionais.

Em Nova Andradina, manifestou-se uma peculiaridade entre as formações docentes. Os professores da rede estadual possuem suas licenciaturas em outros Estados e eles próprios atribuem suas falhas metodológicas a esse fator. Quando foram levantadas informações referentes à capacitação para aperfeiçoar o conhecimento sobre a historiografia sul-mato-grossense, os professores relataram que nunca foram convocados pela Secretaria Estadual de Educação para uma formação continuada na área. Pouco tempo depois dessa etapa, alguns professores da rede municipal se articularam para organizar um pequeno encontro que promovesse a divulgação dos temas regionais, em que pudessem dialogar sobre suas práticas

⁹¹ Este item não consta como aspecto da História regional no Referencial Curricular para nenhuma das séries do Ensino Médio. Abordar esse conteúdo em sala requer a boa vontade e a preocupação de conscientização do próprio professor.

de ensino. Nessa ocasião, convidaram-nos para palestrar sobre os temas recorrentes no Referencial Curricular⁹².

Essa mobilização revela-nos a tentativa de não mais deixar a desejar nas suas práticas de ensino sobre a História regional. Entretanto, o caminho para se atingir um grau mais elevado de satisfatoriedade no ensino aponta para duas direções nas cidades de Nova Andradina e Dourados: a conformidade com a atual condição ou a busca por alternativas que visem à melhoria deste ensino.

O sentido das representações sociais já construídas em torno das verdades históricas elaboradas na historiografia sul-mato-grossense tem mais peso para os professores do que uma autonomia que possibilite o debate sobre o espaço da cultura e dos embates do que hoje representa o Estado de Mato Grosso do Sul.

Defendemos que, ao oferecer subsídios para um processo de internalização de feitos e fatos que tragam implicações no agir, as informações subjetivadas pelos alunos não aparecem de forma ingênua ou natural. Assim, essa incorporação também possibilita a criação de sentidos, pois o aluno é subjetivado a partir dos discursos diversos das instituições que estão associadas ao seu cotidiano, seja a escola, a igreja ou a família. Esses discursos enunciados no cotidiano são efeitos daquilo que Michel Foucault considerou como *relações de poder*⁹³.

No conjunto das relações de poder que se aproximaram de nossa pesquisa, destacamos o *poder* da Secretaria de Estado sobre as escolas; da direção e coordenação pedagógica sobre os professores; do referencial curricular sobre os conteúdos; dos professores sobre os alunos; dos alunos sobre o professor; dos alunos sobre os alunos, entre outras associações que indicam que o *poder* não se estabelece apenas via instâncias superiores. Ele é disparado por todos os lados e isso corrobora a análise sugerida por Foucault de que o poder em si não existe, o que existe são relações de poder.

⁹² Embora a formação da pesquisadora não seja de especialista em História regional, o conhecimento adquirido no sétimo semestre quando se cursava História nessa instituição e a participação na disciplina historiografia sul-mato-grossense, no PPGH-UFGD, possibilitaram elaborar a referida palestra. Um dos professores que mobilizaram o evento também lecionava no Estado e foi um colaborador dessa pesquisa. Ele sentiu-se mais à vontade em tratar das suas práticas referentes ao ensino de História regional na educação municipal e, ao entender que sua prática bem como a de colegas, precisava de melhoramentos promoveu, com o apoio da SEMEC de Nova Andradina.

⁹³ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979

Nesse ínterim, pensamos que também há relação de poder naquilo que o Referencial Curricular determina e o que de fato é ensinado. Assim, não hesitamos em afirmar que é um ensino limitado porque não transcende os limites conceituais e não é eficiente para possibilitar uma formação identitária que valorize as características regionais⁹⁴. Com isso, não se quer afirmar que o ensino da História de Mato Grosso do Sul deve ser voltado exclusivamente para esse processo identitário. Contudo, quando pensamos em identidade regional, insere-se o reconhecimento dos diferentes grupos e sujeitos históricos que contribuíram para a formação do Estado. Junto desse processo, encontra-se o respeito ao outro, ao indígena, ao negro, ao pobre e ao rico.

Todavia, a reflexão cotidiana é produto dos discursos que são integrados nas relações de poder presentes em todas as esferas da sociedade. Rüsen, ao pensar o sentido da História pela categoria da *consciência*, procurou estabelecer unicamente a relação de causa e efeito proveniente do processo ensino-aprendizagem.

Estamos longe de discordar das análises desse historiador, mas pensamos que o debate será sempre oportuno para as ciências humanas e para o ensino da História. Os estudos foucaultianos realizados em disciplina concentrada ministrada pela Professora Ana Maria Colling, em abril e maio de 2014, nos encaminhou a seguinte indagação: *Qual o lugar que sobra para a consciência se somos efeitos de relações de poder?* E, ainda, pensando os encaminhamentos finais do trabalho que propomos fazer durante a execução do mestrado, outra questão assumiu posição de destaque. Se conhecimento é poder e o ensino (elemento também responsável pela transmissão de conhecimento) é dominado por inúmeras instâncias de poderes (que vão desde o poder do Estado sobre a escola ou até mesmo de *micropoderes*, existentes na relação professor/aluno, por exemplo), como compreender esse processo? Pensamos como caminho não para responder ou chegar a uma conclusão sobre o questionamento, mas para refletir sobre ele, que a consciência, categoria já analisada e por isso pertinente novamente, é um conceito que nos encaminha a sua desnaturalização. Não basta reproduzir que a consciência é racionalização e reflexão sobre as ações dos indivíduos no presente, mediadas pelo conhecimento do passado para extrair elementos de influência ou de descarte.

⁹⁴ Pensamos, por exemplo, que os temas da Guerra do Paraguai e da Divisão do Estado poderiam ter algum efeito no processo formador do aluno enquanto pessoa reflexiva.

Percebeu-se que o modelo de escola elaborado para um ensino público não possibilita essa reflexão porque não dá conta de envolver no ensino a ideia de que a *consciência* (reflexiva e racionalizada) é efeito de práticas discursivas que agem no processo de subjetivação. Esse “não dar conta” parece-nos não ser inocente, mas sim proposital. Esse embate nos encaminha a repensar o que os PCN estão considerando como fundamental na formação do aluno. Não se trata mais de humanizar o pensamento ou de assimilar com as prerrogativas do Iluminismo, *grosso modo*, de levar luz e razão. A UNESCO, órgão de substancial relevância no cenário da educação internacional, orienta a necessidade de formação para o mundo do trabalho, o que pode ser verificável nas prerrogativas do Ministério da Educação e Cultura para a educação pública brasileira⁹⁵.

Ao desconstruirmos (para usar o termo de Foucault) a questão do regional no ensino da História, pudemos compreender que a sua distância – em alguns casos quase que ausência na prática de alguns professores do ensino – não é prerrogativa do acaso. As pesquisas regionais existem e os professores de Dourados sabem disso. Contudo, a SED/MS, como agência superior às escolas, também têm o conhecimento das pesquisas, haja vista que o referencial curricular foi elaborado em parceria com alguns professores da rede estadual, dos quais, grande parte desses, principalmente os de Dourados, graduou-se na UFGD e/ou UFMS.

Portanto, neste processo, o professor é agente vitimizado, visto que pisa em um campo em que ele não tem domínio. O ensino da História geral e da regional, assim como o de todas as demais disciplinas escolares não são mais pensados (talvez até tenha sido em algum tempo) para “conscientizar” o sujeito aluno no mundo em que vive. Uma estratégia de ensino que vise à transformação de possibilidades em potencialidades está longe de ocorrer por meio do ensino da História regional em Mato Grosso do Sul. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio zelam pela concepção de um ensino que coloque o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 80), porém ao estudar História regional, professores e alunos sentem-se como estrangeiros.

Continuamos a pensar que a busca pela reflexão acerca do espaço que hoje é reconhecido como Mato Grosso do Sul no século XXI, ao adquirir sentido na prática docente,

⁹⁵ Existem densos e inúmeros trabalhos no campo da Sociologia da Educação que já discutiram o papel formador de mão de obra que a escola assumiu, bem como as instruções de obediência, disciplina e controle. A associação dessa discussão com a nossa proposta de dissertação, mostrou-se, ao final dela, indissociável.

pode tornar-se um objeto de reflexão permanente e contribuir para a melhoria deste ensino condicionado por questões políticas evidentes na educação básica brasileira.

Apesar de haver no PPGH-UFGD linhas de pesquisa sobre fronteiras e História indígena, sua produção não tem alcançado até o momento o ensino básico, ilustrando uma desconexão entre o saber acadêmico e o saber escolar. A não socialização dos resultados das pesquisas resulta na proliferação dos discursos docentes de que não há material para trabalhar esse conteúdo. Entende-se que, se caracterizado como mediano ou regular, o caminho para a percepção de possibilidades, mudanças ou continuidades no processo histórico da formação de Mato Grosso do Sul, estaria trilhado, podendo resultar nas expectativas do professorado, na percepção social dos alunos como sujeitos históricos e ainda, no entendimento das relações de poder que atravessam a sociedade sul-mato-grossense.

Por conseguinte, entendemos que a noção generalizada de consciência torna-se possível quando pensamos em modos de subjetivação dos sujeitos. A subjetivação vem do eu internalizado, da reflexão de si, ainda que essa reflexão não seja neutra, mas sim pensada a partir de conveniências e anseios que existem na coletividade. Para Jörn Rüsen, a consciência histórica deve servir para orientar o cotidiano, para buscar referências de atuação no presente. Entretanto, é preciso considerar que as referências que se buscariam ora em personagens ora em acontecimentos também são construtos discursivos, espaços de exercício não só das relações de poderes como também das resistências, das oposições que estão nos recantos do cotidiano, das práticas sociais.

Quando se percebe a opressão que o ensino sofre, o discurso da consciência está ali, contribuindo para a limitação das ações, visto que o ensino não é livre e talvez seja isso que o legitima, uma vez que é necessário na estrutura educacional vigente. É ele que traz ao cenário da educação conceitos menores, mas não menos importantes como o de cidadania, capacitação, etc., que são agregados ao cotidiano dos alunos.

Foucault nos fala das estratégias de poder, entendidas como um conjunto de meios para se manter os dispositivos de poder⁹⁶. O autor também lembra que toda relação de poder implica uma estratégia de luta. Com bastante cautela no tratamento da análise posposta aqui,

⁹⁶FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 231-249.

pensamos que o ensino da História regional poderia ser entendido como uma estratégia de luta, uma vez que, enquanto saber diferenciado, designaria seu potencial produtor de verdades e quiçá orientaria os alunos a indagar sobre as distintas representações da realidade social a que estão inseridos. Comprar e reproduzir o conceito de consciência histórica no ensino da história deve ser mais do que inserir no aluno a projeção de futuro, aquele que inclui o pensamento da disciplina, do sucesso nos estudos e no trabalho para se atingir sucesso na vida.

A reflexão sobre o passado quando subjetivada e aplicada na práxis proporciona o entendimento dos mecanismos das lutas de oposição, dos espaços de resistências. Esse processo pode ser constantemente elaborado, atuando no progresso cognitivo. É justamente essa cognição que pode internalizar uma nova categoria de consciência, o que nós passamos a entender como a elaboração de uma *consciência restaurada*, que permita a reflexão sobre aquilo que pretende ser orientador de nossas ações.

A reflexão da *consciência restaurada* é o que nós consideramos o ponto de encontro da teoria de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica com a de Michel Foucault quando considera que esse conceito é uma elaboração não natural e não ingênua, que também deve ser desnaturalizada. Não sendo natural, cabe a nós desconstruir esse conceito e assentir a reflexão de que o aluno não precisa ser unicamente guiado por discursos solidificados no ensino da História regional (e não só nela).

Ao perceber esse processo, o próprio educador pode armar-se de recursos teórico-metodológicos que escapem da superficialidade da transposição didática e passe a sistematizar conhecimentos em conjunto com os alunos. A *consciência* deve, portanto, ser levada para a sala de aula como um recurso para servir não apenas de exemplificação, mas servir para constante indagação da vida em suas esferas econômica, política e social de modo que os alunos, como sujeitos históricos possam perceber a qual História eles têm servido.

No início do trabalho, ressaltamos que os alunos necessitariam da interpretação temporal fornecida pela História para regularem suas vidas e se orientarem a partir de experiências passadas. Entretanto, as práticas de ensino de alguns professores que colaboraram com essa pesquisa revelaram que não tem havido a ligação da utilidade da História com a História ensinada. Muitos conteúdos, principalmente os de História regional, têm sido apresentados como um conhecimento dado como pronto e acabado, fazendo com que

os alunos não sejam levados ao discernimento de que eles também são produtores de conhecimentos.

Os professores da rede estadual não encontram alternativas para aperfeiçoar o ensino de História regional. O fator da precariedade de material didático não é o único motivo. Além disso, alguns professores consideram que a burocracia com o preenchimento de planejamentos *online*, fichas de aulas programadas e preenchimento de diários que muitas vezes não condizem com o dia a dia da sala de aula, uma vez que, conforme relatou uma entrevistada, *planeja-se uma coisa, ma, na sala de aula ocorre outra*, são instrumentos que não têm facilitado a rotina do professor, principalmente porque os horários de hora atividade, que poderiam ser utilizados para o aprofundamento e melhoramento do ensino, por meio de pesquisas fora da instituição de ensino, têm a necessidade de serem cumpridos na escola e acabam servindo unicamente para manter em dia o preenchimento desses quesitos exigidos pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Os baixos salários também explicam parte da ineficácia do ensino, na medida em que os professores precisam ocupar, às vezes, 12 horas do dia em sala de aula, esgotam-se e acabam por manter um ritmo sem inovação, apenas de reprodução dos planos de aula dados em semestres anteriores. Com a carga horária excessiva, esses professores não podem buscar fontes extras de ensino para a História regional.

Em nossa pesquisa, fomos levados à compreensão de que o discurso da consciência histórica é um dos que mais abertamente atende determinadas demandas de relações de poder. Quando articulamos esse conceito com as indagações que fizemos sobre a preparação para o mundo do trabalho, pudemos perceber que a educação enquanto categoria macro-histórica e dentro dela o Ensino da História têm circunstancial importância para esse processo. Um corpo “docilizado⁹⁷”, para utilizar a conceituação foucaultiana, em que se permitam reflexões e o exercício da soberania do ser é um modelo que tem servido para alimentar a engrenagem da História e reproduzi-la, na medida em que, ao se permitir determinados espaços de manifestação de subjetividades, do outro lado distintos interesses que estão além da ordem

⁹⁷ Michel Foucault utilize esse termo para referir-se ao sujeito dócil, disciplinado. As instituições de ensino seriam uma das formas de docilização do corpo. Disponível em: FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

educacional mundial vigente se inflamam, sejam eles interesses econômicos, sociais e culturais.

Destarte, recorreremos novamente a Michel De Certeau, para tentar argumentar uma possível reflexão final para essa pesquisa. Ao trazer a ideia da produção historiográfica, relacionando as práticas e as idéias a um determinado lugar, De Certeau nos sugere que a construção do conhecimento histórico está vinculado ao ponto de vista institucionalizado. Os diferentes lugares que os sujeitos se colocam afetam as relações que estabelecem e isso lhes permite pensar como vão ou não valorizar a História regional. Já foi escrito nesse trabalho que a produção de pesquisas de cunho regional tem crescido, enfaticamente na UFGD, após a consolidação de uma linha de pesquisa que prioriza temas regionais. Esse é um dado essencial para pensarmos a maneira como De Certeau entende o vínculo institucional e a produção historiográfica. Com base do exposto, podemos pensar que os sujeitos que se revezam na Secretaria Estadual de Educação, conforme muda-se a gestão, também serão fortemente influenciados pelo *lugar* de onde eles falam. A Secretaria Estadual de Educação, as Escolas e a Universidade pensam o regional sobre diferentes olhares e isso traz conflitos que cabem ao pesquisador do ensino contextualizar e discuti-los, de maneira a identificar as tensões e possivelmente lançar novos horizontes para se (re)pensar a escola, o ensino e os agentes formadores da educação. Esta pesquisa, ao levantar problemas a fim de compreender as leituras sobre o ensino da História regional por meio de propostas curriculares, nasceu no bojo dessas discussões e se encerra unicamente em virtude dos prazos institucionais, ficando, no entanto, muitas outras questões que poderão ser discutidas em futuras propostas e/ou trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENFICA, T. A. R. *Perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados*. Dourados, MS: UFGD, 2011. f. 200.

BERGMANN, Klaus. *A História na Reflexão Didática*. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 9, n. 19. set.89/fev.90.

BERGMANN, Klaus. *A História na Reflexão Didática*. Revista Brasileira de História: v. 9 n.19, São Paulo, set.89/fev.90, p.29-42.

BITTAR, M. *Mato Grosso do Sul: a construção de um estado. Regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo. Cortez, 2004.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico: memória e sociedade*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro RJ: Editora Bertrand Brasil S/A, 1989.

BOURDÉ, Guy; MARTÍN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI nº 9394 de 1996.

BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2002.

BRASIL.1952. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

BURKE. P. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*: v.28 nº 55, São Paulo, 2008, p.153-170.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol.24, n.48. 2004.

CERRI, L. F.; ZAMBONI, Ernesta. Representações e usos sociais da História no ensino. *Clio & Associados*. La Historia Enseñada. , v. XI, p.108 - 118, 2007.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: o historiador entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHERVEL, Andre. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenobl: Ed. La Pensée Sauvage, 1985.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de Teoria da História*. Tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis; Vozes, 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Um Lugar na Escola para a História Local*. Recife: ANPUH, 1995.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de Ensino: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: A História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org) . *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOBBO, B. A. *O conceito de natureza no Pantanal e a filosofia de Friedrich Nietzsche: contribuições para a geografia e seu ensino*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2012.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLANDA, S. B. de. *O Extremo Oeste*. Apresentação Jorge Cunha Lima. Introdução José Sebastião Witter. São Paulo : Brasiliense, 1986.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 1998.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO NETO, M. P. de. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da História ensinada na Educação Básica*. Revista História em Reflexão: vol. 3, nº.6, Dourados, jul/dez 2009.

McLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. USP, 1972.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*: nº 74, Rio de Janeiro, abril, 2001, p. 121-142.

MONTOVANI, K. P. *O programa nacional do livro didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. São Paulo: USP, 2009.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local*. Feira de Santana/Salvador: Arcádia, 2002.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PESAVENTO, S. J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRENSKY, MARC. *Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13 mar. 2012.

REIS, J. C. *História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RICOUER, P. *A memória, a História, o esquecimento*. São Paulo: UNICAMP, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, J. *História viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História. *Revista História da Historiografia*, n° 02, mar. 2009.

SCHON, DONALD. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SHULMAN, L. *Those Who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*: vol. 15, n° 2, feb., 1986, p. 4-14.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular para o Ensino Médio. 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Curricular para o Ensino Médio. 2012.

SILVA, Lenildes Ribeiro. *Unesco: os quatro pilares da educação moderna*. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*: vol. 33, n.2, Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5272/4689>>. Acesso em 12 Fev. 2014.

SILVA, L. C. B. da. *A importância do estudo de História regional e local na educação básica*. Rio Grande do Norte: ANPUH, 2013.

SOUZA, L. M. e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

TÉTART, Philippe. *Pequena História dos historiadores*. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru-SP: EDUSC, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. *O livro de História no Brasil: perspectivas de abordagem*. Pós-História: Revista de Pós-Graduação em História (Universidade Estadual Paulista) Assis/SP, nº. 9, p. 39-59, 2001.

WHITE, H., *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 2001.