

HOJE TEM AULA DE HISTÓRIA! PRÁTICA DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO¹

TODAY IS HISTORY LESSON! PRACTICE TEACHING AND CONSTRUCTION OF
IDENTITY IN SPACE BELONGING PUBLIC SCHOOL

Tiago Silva²

RESUMO

O objetivo deste estudo é elaborar uma análise sobre a construção do pertencimento identitário no espaço escolar público através do ensino de História. Busca-se pensar acerca das práticas pedagógicas que viabilizam uma identidade cultural no interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula, no município de Sapiranga, RS. Entendendo a identidade como uma construção social (CUCHE, 2002), buscar-se-á identificar e analisar as atividades no componente curricular de História que fortalecem essa perspectiva de pertencimento ao espaço público, desde seu planejamento, passando à sua recepção pelos educandos, até os resultados produzidos. Partindo da pesquisa etnográfica, serão analisadas as ações pedagógicas produzidas no âmago do espaço escolar em evidência neste estudo, tendo em vista os elementos culturais que aproximam o aluno da escola supracitada.

Palavras-chave: História. Educação. Identidade. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT:

The aim of this study is to develop an analysis of the construction of identity belonging within the public school by teaching history. Search yourself thinking about the pedagogical practices that enable a cultural identity within the Municipal School of Basic Education Maria Emilia de Paula, in the municipality of Sapiranga, RS. Understanding identity as a social construct (CUCHE, 2002), will seek to identify and analyze the activities in the curriculum component of history, which strengthen this perspective belonging to public spaces, from planning, through to its reception by students, to the results produced. Starting from ethnographic research, analyze pedagogical actions produced in the core of the school in evidence in this study, in view of the cultural elements that approximate the aforementioned school student.

Keywords: History. Education. Identity. Pedagogical practices.

¹ Artigo escrito a partir do estudo etnográfico realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula, em Sapiranga- RS, no segundo semestre de 2011.

²Mestrando em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo- RS. Graduado em História pela mesma Universidade. Bolsista PROSUP/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Cultura e Memória da Comunidade. E-mail: thyagocenico@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os meandros que constituem as discussões inerentes à Educação brasileira atual. Métodos, práticas e teorias são constantemente debatidos em conferências, seminários e congressos referentes a essa temática, abordando questões como a interdisciplinaridade, as temáticas transversais, as abordagens significativas para o educando, a "busca" pelas múltiplas inteligências, as relações diretas e indiretas do conhecimento com a vida cotidiana do aluno, entre outros pontos da discussão contemporânea. Muito embora as questões supracitadas não se constituam como diálogos exclusivos de nossa época, pouco ainda se nos reportamos para a reflexão dos processos cognitivos inerentes à forma pela qual se dá a aprendizagem³, essas reflexões surgem como uma forma de (re)pensar a Educação à luz do período histórico no qual estamos inseridos, com suas peculiaridades, suas problemáticas e suas possíveis contradições. Observar e analisar a escola do século XXI torna-se um exercício desafiador em um momento em que, mesmo com todos os recursos tecnológicos e possíveis elementos facilitadores relacionados a esse aparato, a Educação anseia por respostas que se adaptem à sua época e aos novos indivíduos que adentram o espaço escolar deste milênio.

Nesse sentido, como construir, de forma significativa, um aprendizado no interior desse espaço escolar contemporâneo, com todas as problemáticas incursas em um período de transição, sem, contudo, tecer uma forma limítrofe de ensino-aprendizagem? Os caminhos para essa resposta não são poucos, bem como não se fecham em si sobre respostas limítrofes. Neste artigo, a análise concentrar-se-á no ensino de História e como este pode contribuir para tal debate, concentrando-se especificamente nas possibilidades que o ensino atual desse componente curricular pode acarretar nas questões que envolvem o espaço escolar público como um todo, construindo, assim, meios que viabilizem o pertencimento identitário a este, sobretudo dos alunos e da comunidade do entorno escolar. Através da prática docente elencada para este estudo, serão discutidas, ao longo deste artigo, questões que envolvem a relação entre o ensino de História, a formação identitária dos indivíduos no espaço escolar e os processos pedagógicos que possibilitam a legitimação dessa identidade coletiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula, localizada no município de Sapiranga, RS.

³ Muitos foram os pensadores que se debruçaram sobre as questões que envolvem os processos cognitivos referentes à aprendizagem escolar, através de obras referenciais sobre essa questão. Entre essas obras, destacamos: BEARD, Ruth M. **Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. São Paulo, SP: IBRASA, 1972; PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000; VIGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

2 HISTÓRIA E IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR PÚBLICO

Entendendo que “a identidade é o que está em jogo nas lutas sociais e nem todos os grupos têm o mesmo poder de identificação, pois esse poder depende da posição que se ocupa” (CUCHE, 2002, p. 186), a História, como componente curricular, tem estreitado laços com práticas pedagógicas que visem a significar, com maior inteligibilidade, a realidade em que atua, modificando as perspectivas de seu ensino. A partir de uma perspectiva tradicional, a História ocupa-se, de um lado, com as bases materiais e sociais da existência humana, de outro, com as ideias e os símbolos mediante os quais os homens representam e constroem sentido a essa existência. Outrora inexorável, a historiografia, sobretudo a produzida em fins do século XX⁴, passou a validar novas formas de abordagem para o seu trabalho intelectual, legitimando, assim, novas concepções em relação ao estudo de seus objetos. Com a abertura de novos problemas e a inserção neste cenário de sujeitos históricos até então ignorados pela historiografia tradicional, a História renovou seu campo de trabalho, corroborando novas abordagens por meio de uma revisão epistemológica. Constituindo-se, a partir de então, como um campo científico que passa a analisar a realidade a partir de seus múltiplos significados, os estudos históricos vão se tornando mais culturais a partir do estudo simbólico da realidade. Para Lyn Hunt (1992), quanto mais culturais se tornarem os estudos históricos e tanto mais históricos se tornarem os estudos culturais, melhor para ambos em suas abordagens.

Tornando-se, assim, mais cultural, a História e o seu ensino renovaram-se de maneira considerável nas últimas décadas. Listagens dinásticas, biografias políticas, processos econômicos e nomes de personagens célebres da História Tradicional sem relação com o presente dos alunos tornaram-se obsoletos na busca de sentido para as mazelas educacionais de nosso país. Sobretudo, se considerarmos a escola pública como um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais, como é o caso deste trabalho. Os aspectos importantes para que o aluno perceba a si mesmo como um sujeito histórico, pertencente ao lugar no qual habita, parte de reflexões históricas que incitem a discussão de que os processos sociais não são naturalizados, mas, sim, construídos culturalmente. Nesse sentido, é possível

⁴ Sobretudo com as transformações propiciadas pela Escola dos Annales Francesa, a historiografia da segunda metade do século XX enfrenta uma crise de paradigmas que ocasiona rupturas epistemológicas para com os marcos conceituais dominantes até então na História. Nesse contexto, emergem novas abordagens e objetos de estudo no ofício do historiador a partir de um panorama mais cultural das temáticas históricas. Sobre essa questão, ver as obras: BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992. LEE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Lisboa: Edições 70, 1989.

observar a construção de identidades no espaço escolar público, através do ensino de História, não como algo nato, limitado, mas edificado com as ações pedagógicas fomentadas pelas temáticas históricas trabalhadas, em que podemos considerar que

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isso não significa que ela seja uma ilusão, que dependeria da subjetividade dos sujeitos sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 2002, p. 182).

Se a identidade é uma construção que se materializa no âmago de contextos sociais, faz-se necessário romper com a certeza das normativas pedagógicas, com a visão naturalizada da realidade na qual o aluno está inserido, contribuindo, assim, para problematizar esse cenário a partir da sua leitura crítica por meio das temáticas históricas. Não se trata aqui, evidentemente, de desconsiderar a particularidade dos períodos históricos e dos fatos trabalhados em sala de aula, tampouco de criar um método de ensino pautado em orientações anacrônicas. Contudo, tornou-se uma constante, nos debates atuais sobre o ensino de História⁵, a ênfase a uma didática que oriente o aluno a tornar crítico de si, do outro e da realidade na qual está incurso, pois, no espaço escolar público, que é o foco deste estudo, a nascitura e a perpetuação das desigualdades sociais, culturais e econômicas, muitas vezes, são percebidas como um elemento natural no entendimento dos alunos. A História, distante e prolixa, por muito tempo não contribuiu para um ensino que ajudasse os indivíduos desse espaço a se visualizarem como sujeitos históricos atuantes e transformadores.

De caráter granítico, sua anuência em apenas transferir informações históricas sem reflexão não deu à disciplina histórica um sentido efetivamente importante nas necessidades emergentes da escola pública. Na atualidade, entretanto, pontos importantes, como a construção mnemônica comunitária, as práticas coletivas que envolvem a comunidade do entorno escolar, o cotidiano do educando e a construção de suas identidades e subjetividades, vêm sendo tomadas como uma prática de fundamental importância nesse espaço. Como nos aponta Elza Nadai (2009), esse movimento de transformação na didática referente ao ensino de História se justifica pela própria mudança na concepção do que vem a ser a História, em que

⁵ Sobre essa questão, várias conferências, congressos e seminários têm sido organizados para debater o assunto. Em âmbito nacional, o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) tem se destacado por promover eventos que discutem a temática. Desses eventos resultam produções importantes para esse debate, tais como resumos, apresentações de trabalho e artigos científicos com experiências docentes. Site do GT de Ensino de História e Educação: www.anpuh.org.br.

Temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais em História, o que enriqueceu o seu campo; o mesmo ocorreu com a metodologia até então influenciada pela objetividade positivista, que passou a receber influências benéficas das demais ciências sociais, imprimindo mudanças substantivas na compreensão do que seja a história. (NADAI, 2009, p. 31).

Nesse sentido, buscar meios que contribuam na afirmação da identidade do educando, no que tange ao sentimento de pertencimento ao espaço escolar em que está inserido, efetiva-se como uma prática docente que constrói elementos significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, a História possui uma função holística. Junto com as outras ciências humanas, ela possibilita, no interior do ambiente escolar, elementos que contribuam para a afirmação identitária do educando e o sentimento de pertencimento ao espaço público. Dessa forma, a prática pedagógica levantaria questões-chave inerentes à identidade do espaço na qual a escola está inserida, pois, como nos aponta Hall (2005),

a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a imersão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser se quer pensadas (HALL, 2005, p. 103).

Assim sendo, é por meio de atividades que possibilitem esse panegírico permissivo de identificação que o aluno se reconhecerá como sujeito pertencente ao espaço escolar onde estuda. Diante do reconhecimento de uma estrutura que lhe pertence, o indivíduo cria vínculos, estabelece relações próximas, efetiva a sua identidade por via da subjetividade expressa nas atividades estabelecidas.

Assim sendo, é na vida cotidiana do ambiente escolar, através de discussões e atividades implementadas de forma construtiva via ensino de História, que o educando pode se reconhecer, a rigor, como indivíduo pertencente a esse espaço. Da mesma forma, a relação da História com o cotidiano do aluno surte efeitos positivos na formação desse lugar de reconhecimento identitário, pois, segundo Heller (1970), a vida cotidiana

[...] é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias [...]. (HELLER, 1970, p. 17).

No seio da vida cotidiana dos alunos, entendendo-a como uma rede social de múltiplos sentidos, diversos preceitos emergentes de suas subjetividades vêm à tona, elementos que

podem se entrelaçar ou não na sua relação com a escola em que está inserido, dependendo da forma como, nesse espaço, trabalham-se as características de sua cotidianidade como História, sendo que, como ainda nos aponta Heller (1970), a vida cotidiana "é, em grande medida, heterogênea; e isso sobre vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade" (HELLER, 1970, p. 18).

Nesse caminho, o significado e o objetivo dados às atividades realizadas nas aulas de História, em uma escola pública, podem retificar ou ratificar um processo de afirmação identitária, dependendo da forma como o docente irá conduzir o seu trabalho e das atividades escolhidas para tal, através de uma prática ampla, relacional e dialógica entre conteúdos programáticos e formação humana dos indivíduos. Dessa forma, os conteúdos programáticos alinham-se com o entendimento da realidade escolar na qual o professor de História atua. Nesse sentido, pode-se perceber que não se trata de trocar, de forma inteira e arbitrária, um paradigma didático por outro. Mas, sim, estabelecer ligações entre a História, o espaço escolar e as vivências dos educandos, de forma criativa e interativa, criando um processo que considere os elementos identitários inerentes aos sujeitos, na busca de uma subjetividade que lhes é própria e de uma maior compreensão do lugar no qual habitam.

3 A ESCOLA É NOSSA: ENSINO DE HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO NO ESPAÇO PÚBLICO

Como colocado acima, o ensino de História tem sido revisto de forma considerável no Brasil, bem como ampliados seu campo e sua prática docente no que concerne ao ensino básico e suas diretrizes⁶. Ainda assim, muitas discussões historiográficas permanecem interiorizadas no ambiente acadêmico, não atingindo os níveis básicos da educação brasileira, sobretudo o ensino público, espaço que ainda recebe (quando não nutre) desigualdades das mais variadas vertentes. Para além das questões econômicas, a alta desigualdade social e cultural existente em nosso país⁷ atinge a Educação de forma direta, o que acaba por gerar problemas sérios no espaço educacional público, tal como a falta de autoestima do educando,

⁶ Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a Educação Básica deve destacar "a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania".

⁷ Sobre essa questão, indica-se o documentário do cineasta brasileiro João Jardim, "Pro dia nascer feliz", do ano de 2007, que apresenta um panorama da Educação Brasileira de norte a sul do país. A obra mostra como as desigualdades econômicas, sociais e culturais afetam a pluralidade das práticas pedagógicas no país.

causando um desinteresse massivo por sua própria aprendizagem e a baixa estima do próprio professor em relação a sua profissão. Complementando essa lógica, o aluno que chega a esse espaço, muitas vezes, não possui qualquer afinidade com ele, o que acaba gerando um ciclo desalentador: o aluno não se integra ao espaço, enquanto a sistemática deste, mesmo sem querer, acaba excluindo as possibilidades viáveis de identificação e pertencimento.

Sendo assim, atividades pedagógicas que possam viabilizar a construção do pertencimento identitário no espaço da escola pública se tornam importantes no sentido de elaborar uma vivência significativa para o educando no ambiente escolar, pois, como observa Dewey (1971), “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (DEWEY, 1971, p. 29). Nesse ponto, o ensino de História - através do professor - possui um papel de extrema valia na composição desse quadro idiossincrático, que visa a estabelecer as relações do aluno com o mundo. Nessa lógica, o professor de História exerce uma função mediadora das vivências do educando com os conteúdos programáticos a serem estudados, fomentando a construção cidadã dos alunos, uma vez que

Uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos. Sobre isso, pode-se perguntar quais experiências cotidianas do aluno podem servir ao professor de História para que ele cumpra seu papel formador? Mais ainda, como considerar a aplicação desta vivência para fortalecer as bases da cidadania, desde os anos iniciais de estudo? Em primeiro lugar, convém lembrar que não é apenas a escola - e nela o professor de História - a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes. (MICELI, 2009, p. 38).

Sendo uma disciplina que se pretende reflexiva e que tenta explorar ao máximo a criticidade em relação aos processos materiais e simbólicos da realidade, a História, através de seus questionamentos sobre *o que é dado*, torna-se o ponto de partida na construção do sentimento de pertencimento ao espaço da educação pública. Não é inexequível pensar que, sob o prisma da análise histórica, o educando possa criar sentidos para a sua existência e para sua relação com o meio circundante. Por esse viés, este estudo analisou a relação entre as aulas de História e a construção de sentidos partilhados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula, no município de Sapiranga- RS, a fim de analisar as práticas pedagógicas que possibilitam o sentimento de pertencimento nesse espaço escolar.

Para tanto, o estudo apropriou-se metodologicamente da pesquisa etnográfica, através dos apontamentos levantados por Élio Silva (2009). Segundo o autor, esse tipo de método se caracteriza como uma interação que implica mutualidade entre o pesquisador e o objeto pesquisado, tratando-se, assim, de um processo comunicativo, no qual “o etnógrafo sofre e

exerce influência dos/sobre os outros, afeta e é afetado” (SILVA, 2009, p. 179). Nesse caso, não há uma preocupação tácita em relação à “neutralidade” da pesquisa, pois o pesquisador torna-se observador e participante dos processos inerentes ao grupo social que é estudado, porque é através das interações provindas desse ato comunicativo que o pesquisador obterá os dados para a construção de seu trabalho. Assim sendo, o trabalho etnográfico deve situar-se, localizar-se no espaço social o qual estuda, sendo que

Tal localização é pensada em sua relação com os atores sociais que observa e em seus deslocamentos nos territórios onde tais atores se localizam e transitam. Essa será a posição do etnógrafo. A situação é, ao mesmo tempo, a circunstância na qual a condição, o ensejo e a oportunidade que o etnógrafo deve tomar favoráveis à obtenção dos dados e informações pertinentes ao seu projeto de pesquisa. Portanto, situação é circunstância e localização. (SILVA, 2009, p. 172).

Nesse sentido, “uma cena etnográfica só é confiável quando o etnógrafo se inclui na paisagem desenhada” (SILVA, 2009, p. 181). Sob esse prisma, faz-se necessário perceber as singularidades do espaço estudado através de uma leitura de sua própria presença nesse espaço, já que

Não se trata apenas de uma observação que altera o objeto observado, mas de uma alteração produzida pela participação do observador na cena que ele mesmo observa. Todo etnógrafo só pode estar em uma cena alterada pela sua presença. O significado da cena exige não apenas um reconhecimento do caráter subjetivo da observação, mas sobretudo a capacidade de ter uma noção objetiva de sua própria presença. (SILVA, 2009, p. 180).

Ou seja, o estudo etnográfico deve *situar-se, observar e descrever* o espaço estudado de forma mais próxima possível do que este é, levando em consideração, contudo, suas variáveis. O conhecimento etnográfico acerca do espaço estudado “é, portanto, um conhecimento produzido pelos percursos” (SILVA, 2009, p. 174). Desse modo, a partir da pesquisa etnográfica realizada, através de observações, anotações em diários e experiências participantes no espaço em foco no estudo, notou-se como as ações pedagógicas propostas pelo professor de História contribuem para a apropriação da escola pelos alunos. Através de atividades vinculadas ao cotidiano e às vivências dos educandos, as ações do professor de História escolhido para este estudo contribuíram para a formação de uma identidade coletiva no espaço escolar supracitado. Paulo Miceli (2009), ao tratar dos significados atribuídos ao ensino de História na atualidade, observa que, “para desempenhar, de modo satisfatório sua *missão*, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais do ensino de História”

(MICELI, 2009, p. 37). Assim sendo, o professor da escola em questão desenvolveu, ao longo da observação realizada no espaço escolar analisado, diversas atividades que, ao mesmo tempo que trabalharam conteúdos programáticos do currículo escolar, abordando fatos, datas e contextos históricos, desenvolveram o posicionamento crítico em relação a essas questões, bem como as devidas relações com o presente. O professor, através de ações que elencaram questões de cidadania e participação dos alunos, acabou efetivando o envolvimento dos alunos na escola.

A observação etnográfica concentrou-se em três turmas de séries finais do Ensino Fundamental: uma sexta série (atual sétimo ano); uma sétima série (atual oitavo ano); e uma oitava série (atual nono ano). Ao longo da observação realizada, o professor trabalhou diferentes temas históricos em turmas diferenciadas: Identidade Gaúcha e Revolução Farroupilha na sexta série; Iluminismo e Revolução Francesa na sétima série; e, por fim, Segunda Guerra Mundial na oitava série. Todos os temas, de diferentes maneiras, foram relacionados com as vivências cotidianas dos alunos e refletidos sob o prisma da participação política e social no contexto brasileiro. Três exemplos bastante emblemáticos podem ser citados: o primeiro refere-se ao estudo da Identidade Gaúcha, na sexta série da escola. O professor trabalhou as diferentes identidades que compõem o espaço gaúcho atual, entre elas, negros, indígenas e a clássica visão dos pampas, refletindo sobre a identidade cultural gaúcha⁸. A partir da discussão realizada, os educandos deveriam, no contraturno escolar, entrevistar pessoas do bairro em que a escola se situa, com a intenção de questioná-los sobre o que é ser gaúcho e quais as imagens sobre esse gaúcho que lhes vinha à memória. Após a realização das entrevistas, os alunos debateram em sala de aula as respostas, refletindo sobre a posição referente a uma identidade congelada, monolítica e os demais indivíduos que constituíam a região sul brasileira. As entrevistas foram gravadas e, ao final do estudo, realizou-se um “documentário” escolar com elas.

A segunda atividade concentrou-se na sétima série, na qual os alunos, a exemplo da série anterior, também realizaram entrevistas com os moradores do bairro Vila Irma, em Sapiranga, local onde a escola está inserida. Todavia, esses educandos pautaram sua ação a partir das aulas sobre Revolução Francesa. Ao questionarem o conceito de Revolução e debaterem sobre a participação política no país, no estado, no município e, por fim, no bairro

⁸ Segundo Stuart Hall, “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2001, p. 50).

em que moram (observa-se que o professor vai da macro à micro-história)⁹, os alunos saíram às ruas para questionar os moradores do bairro se estes estavam satisfeitos com sua situação como cidadãos brasileiros e como habitantes do espaço em que moravam. Após a realização das entrevistas, os alunos criaram curtas-metragens documentais sobre as respostas e as diferenças no que diz respeito à Revolução Francesa, elencando, como ponto de partida, a participação política dos indivíduos em diferentes espaços e o porquê das mudanças e das permanências em relação a esta. Observa-se, nessa prática, que a relação dialógica estabelecida entre um fato histórico supostamente longínquo e a vivência dos moradores do bairro no qual a escola está inserida condensa uma construção significativa de sentidos para os alunos, fornecendo a percepção de que todos são partícipes dos processos históricos.

A terceira e última atividade de cunho histórico e sociológico observada foi desenvolvida com a oitava série da escola, sendo essa atividade dividida em duas partes que estabeleceram um todo em seu conjunto. Ao estudar o Holocausto como um tema específico sobre a Segunda Guerra Mundial, o professor, após uma longa discussão sobre o assunto (por meio de reportagens da época, filmes e seminários) e preparação exaustiva para a próxima etapa que viria, propôs aos alunos da turma a leitura do livro "*O diário de Anne Frank*". Ao longo da leitura, o professor acompanhava os alunos, sanando dúvidas e angústias em relação à obra literária. Quando a leitura foi efetivada, o professor conversou sobre a obra com os alunos, durante um período inteiro, e expôs a proposta final dessa unidade de ensino: a realização de um esquete teatral sobre a obra, que elencasse os pontos principais estudados sobre o holocausto ao longo das aulas. O esquete teatral poderia ter relação com a obra, mas o texto dramático poderia ser alterado. Interessante, nesse ponto, observar que o texto teatral foi escrito pelos alunos e apenas supervisionado pelo professor. Nos textos dramáticos, foram evidenciados aspectos ligados ao nazismo, ao holocausto e às subjetividades de sujeitos históricos¹⁰.

⁹ A Micro-História italiana refere-se às abordagens historiográficas que valorizam as *micro-análises* como forma prioritária de explicação sobre um determinado contexto histórico. Contudo, a abordagem micro-histórica não corresponde a um campo epistemológico que desvaloriza o macro-histórico em detrimento de uma especificidade menor, reducionista, mas antes uma forma de estudar, a partir de uma pequena comunidade, por exemplo, as formas históricas relacionais entre o micro e o macro histórico. Algumas obras que versam sobre essa corrente historiográfica são: GINZBURG, Carlo. **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1990; GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992; REVEL, Jacques. **Jogos de Escala: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998; VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: a micro história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

¹⁰ Pode-se perceber, nos trabalhos dos alunos, aspectos ligados às discussões inerentes à Micro-História (ver nota 9), caracterizados nos textos dramáticos pela importância dada aos aspectos subjetivos das personagens e sua relação com o contexto histórico totalitário, refletindo, assim, a parte no todo. Essa prática vai ao encontro do pensamento de Morin (2007), para quem “a História deveria desempenhar um papel-chave na escola [...] ao

Outras atividades significativas aconteceram na escola Maria Emília de Paula no decorrer da pesquisa etnográfica realizada nesse espaço, tais como saras poéticas, mostra cultural, semana filosófica, entre outras. Contudo, as três atividades principais contempladas, acima descritas, justificam-se pela característica em relação às atividades que visam a garantir o sentimento de pertencimento na escola via ensino de História. Nota-se que os temas históricos, por esse prisma, não são estudados e colocados aos alunos de forma fechada, sem interação com a realidade por eles vivenciada. A História ganha destaque no espaço escolar analisado por este estudo, justamente por realizar diálogos com o presente, em que os alunos concretizam leituras críticas do mundo e, em subsequência, do meio no qual estão inseridos. Através de atividades pedagógicas que valorizam o aluno como indivíduo e sujeito pertencente a um espaço comum (no caso, a escola pública), o educador contribui para que o educando se sinta como uma pessoa que pertence àquele ambiente, ou seja, à escola na qual estuda.

Evidencia-se, na realidade observada, que há uma relação mútua entre o trabalho de pertencimento ao espaço e a prática docente. A prosápia sobre o trabalho desenvolvido, bem como as ações desenvolvidas, que visaram à lógica de pertencimento à escola, evidenciam que há, de fato, uma preocupação com os processos de cunho identitário no ensino de História desse espaço escolar, pois, como observa Paulo Miceli (2009),

Considerando que o aluno deve ser incentivado a desenvolver uma espécie de sentido histórico, para atuar no mundo em que vive, cabe ao professor de História disponibilizar elementos que possam auxiliar esse processo de conscientização (MICELI, 2009, p. 40).

Dessa forma, podemos considerar que a prática docente realizada pelo professor de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula atende às questões que pretendem desenvolver um sujeito crítico e autônomo, capaz de atuar conscientemente no mundo em que vive, estabelecendo parâmetros para que o aluno construa sua própria identidade, através de conceitos e considerações trabalhados em aula, tais como cidadania, o sentido do que é público, os processos de permanência e mudança histórica e o entendimento do que é a própria História. Por meio de uma discussão crítica sobre os fatos históricos e suas relações com o presente, sem cair no erro comum do anacronismo, o professor acaba dando subsídios para que o aluno possa se perceber como sujeito integrante da História, tanto no ambiente em que vive caracterizado pela micro-história como no âmbito macro-histórico,

permitir ao aluno que se incorporasse à história de sua nação e mais amplamente na da humanidade” (MORIN, 2007, p. 25).

auxiliando na sua conscientização histórica, sociológica e filosófica em referência a sua existência como ser humano.

Outro ponto a ser destacado na construção desse pertencimento identitário no espaço escolar, viabilizado pelo ensino de História, diz respeito à importância dada, nas práticas pedagógicas, para a comunidade do entorno escolar. Partindo do pensamento de Max Weber (2009), podemos entender por comunidade um grupo de pessoas com tendência a assumir uma identidade comum. Ou seja, o aluno pertence a um lugar, a uma comunidade de pessoas que possuem uma lógica de manutenção do entendimento que possuem da realidade, através de significações do real que lhes são características, já que uma

Comunidade só existe propriamente quando, sobre a base desse sentimento [da situação comum], a situação está reciprocamente referida - não bastando a ação de todos e de cada um deles frente à mesma circunstância - e na medida em que esta referência traduz o sentimento de formar um todo. (WEBER, 1973, p. 142).

Nesse sentido, observou-se que existe, efetivamente, uma relação da comunidade do entorno escolar com a lógica de funcionamento da escola, contribuindo para a apropriação do espaço escolar público por parte do educando. Nos trabalhos desenvolvidos nas aulas de História, atividades como entrevistas com a comunidade do entorno escolar, eventos os quais trazem as famílias para o espaço escolar (tais como apresentações teatrais, exibição de curtas-metragens, exposições, jogos, etc.) e a relação de acontecimentos históricos com fatos do bairro efetivam a aproximação da História com a cotidianidade dos alunos, elencando uma afinidade do espaço público com essa comunidade.

Se, através de uma relação de afinidade com a escola, os indivíduos da comunidade se inserem nesse espaço (sendo eles familiares dos alunos), a condição de um ambiente educacional que pertence ao aluno, na busca de seus caminhos e de seus objetivos de vida, é reavivada, ano após ano, como dispositivo da memória desse lugar como um espaço que pertence de fato a essa comunidade e o qual as crianças e os adolescentes desse grupo usam para suprir necessidades sociais e culturais importantes. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de troca, discussão e compreensão do mundo em que vivemos.

4 UMA “PEDAGOGIA DO PERTENCIMENTO” É POSSÍVEL?

Como foi descrito neste artigo, o ensino de História na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula, no município de Sapiranga, na região do Vale do Rio dos Sinos, realiza uma prática docente que visa a contribuir para a formação cidadã e para a consciência histórica do educando. Através dos direcionamentos metodológicos inerentes à pesquisa etnográfica, evidenciou-se que os estudos históricos, nessa escola, através de atividades que focalizam a construção da identidade cultural dos alunos, contribuem para o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Atividades como saraus, realização audiovisual, esquetes teatrais, eventos voltados para a comunidade, leitura de obras literárias com foco nos processos identitários e demais tipos de ações culturais promovidas nas aulas de História acabam por gerar uma identidade coletiva nesse ambiente, bem como alargam a percepção do aluno em relação ao passado e sua relação com os processos do presente.

As atividades também contribuem para um diálogo constante entre a escola e a comunidade do entorno escolar, através de ações como mostras culturais, sábados com a família, oficinas de arte, práticas esportivas, entre outras que possibilitam essa interação social. As ações descritas ao longo deste artigo, contudo, estão longe de serem únicas, originais ou receitas pedagógicas prontas. Não há essa pretensão. O modo como se dá o processo de ensino-aprendizagem é que faz a diferença na escola analisada. Porém, os espaços de educação pública no Brasil não são homogêneos, o que considera que cada professor de História que pretende contribuir para o fortalecimento identitário e de cidadania, em cada espaço específico, deverá se ater aos elementos que fazem parte da vida cultural dos educandos e de sua relação com o meio no qual estes vivem.

Nesse sentido, uma "pedagogia do pertencimento", pronta e indissolúvel, esperando para ser concretizada na escola pública, inexistente. É preciso que o professor conheça o espaço em que atua, criando estratégias para realizar um trabalho significativo no seio da escola em que trabalha e da comunidade na qual esta está inserida. É preciso que os alunos dos espaços públicos percebam a História não como uma sucessão de fatos e efeitos realizados apenas pela vontade dos grupos dominantes, mas, sim, como resultado de conflitos políticos e culturais mais complexos e que se modificam ao longo do tempo. Na busca por um conjunto de práticas que possibilitem a construção de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, em que o aluno consiga dar sentido a sua aprendizagem, o professor deverá se tornar um pesquisador voraz da escola em que leciona e do lugar no qual ela está inserida. As pesquisas deverão dar conta de encontrar meios que viabilizem um ensino voltado para a criticidade e

para a coletividade desse espaço. E, para isso, não existem fórmulas prontas. Assim como a História, a prática docente não é resolvida e simplista. Assim como a História, ela pode ser usada para diferentes conveniências, objetivos e ações. E é justamente na História e na escola que muitos indivíduos esperam encontrar o som de uma voz que lhes é própria.

REFERÊNCIAS

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramento, 1971.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

HALL, S.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Quem precisa de identidade? In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 6 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1970.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKI, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKI, Jaime. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, É. A situação etnográfica: andar e ver. In: **Revista Horizontes Antropológicos**, 2009, vol. 15, n. 32, pp. 171-188.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 6 ed. São Paulo, SP: Martin Claret Editora, 2009.

WEBER, M. Comunidade e Sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan. (Org.). **Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: USP Editora, 1973.